
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂLARI, REKABET BECERİLERİ VE OYUN OYNAMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Mehtap Meralı Cansız

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehtap
Soyadı : Meralı Cansız
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâları, Rekabet Becerileri Ve Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi
İngilizce Adı: Examination of Preschool Children's Emotional Intelligence, Competitive Skills and Playfullness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehtap Meralı Cansız

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehtap Meralı Cansız tarafından hazırlanan "Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER
(Okul Öncesi Eğitimi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi) ……

Üye: Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ
(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 31.01.2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……



Anneme…

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde her daim samimi davranan, en ufak sorunumda destek çıkan, beni duygusal zekâ alanı ile tanıştıran ve duygusal zekâmın gelişmesine yardımcı olan, sadece akademik konuda değil hayattan da sohbet edebildiğim çok kıymetli ve değerli hocam Prof. Dr. İlkay Ulutaş'a;

Tez savunmamda farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan ve tezime katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Çağlayan Dinçer ve Yrd. Doç. Dr. Serap Demiriz'e;

Yüksek lisans eğitimim süresinde Ankara'da bana kardeş olan, desteğini esirgemeyen ve en ihtiyacım olduğu anlarda yardımıma koşup stresimi azaltan kıymetli kardeşim Hatice Eker'e, tez aşamasına geçtiğimde hem manevi hem akademik olarak bana sonuna kadar güvenen, destekleyen, bırakmayı düşündüğümde sen bunu yapabilirsin deyip beni yeniden ayağa kaldıran sevgili dostum Sümeyye Satı'ya, yüksek lisansa başlangıcımı büyük bir sevinçle kutlayan ve bitirişimi de mutlulukla karşılayan, mezun olmama benden daha çok sevinen can dostlarım Rabia Alabacak, Şenay Atik, Rukiye Öncül, Feyza Sevde Pehlivan'a;

Yüksek lisansa başvuracağımı söylediğimde arkamda destekçi olan, kazandığımda her açıdan benden desteklerini esirgemeyen, beni özveri ile büyüttükleri için bu aşamaya gelebilmemi sağlayan, üzüldüğümde, yorulduğumda benimle üzülen ve yorulan, yüksek lisansı bitirebileceğime dair olan inançlarını asla söndürmeyen çok kıymetli babam Mehmet Meralı ve annem Meryem Meralı'ya;

Tezimi bitirme aşamamda yanımda olan ve beni destekleyen, yorulduğumda bana güç veren, tez yazabilmem için evdeki en uygun ortamı sağlayan can eşim Mustafa Cansız'a sonsuz ve içtenlikle teşekkür ediyorum.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂLARI, REKABET BECERİLERİ VE OYUN OYNAMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Mehtap Meralı Cansız

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat, 2022

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimlerinin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi gibi demografik değişkenlere göre incelenmesi ve duygusal zekâ, rekabet becerileri ile oyun oynama eğilimleri arasındaki ilişkisinin ortaya konulması amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 272 çocuk oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği", "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının yüksek olduğunu, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu gibi değişkenlere göre duygusal zekâlarının fark göstermediğini ortaya koymuştur. Fakat aile aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların duygusal zekâ düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların rekabet puanlarının ortamalamanın üstünde olduğu, cinsiyet ve aile gelir durumuna göre rekabet becerilerinde fark olduğu, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumuna göre ise fark olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların oyun oynama eğilimi puanlarının yüksek olduğu, cinsiyet ve aile gelir durumuna göre oyun oynama eğilimlerinde fark olduğu, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumuna göre ise fark olmadığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Duygusal Zekâ, Rekabet Becerileri, Oyun Oynama Eğilimi, Erken Çocukluk Dönemi
Sayfa adedi : 99
Danışman : Prof. Dr. İlkay Ulutaş

EXAMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLIGENCE, COMPETITIVE SKILLS AND PLAYFULNESS

Master's Thesis

Mehtap Meralı Cansız

GAZİ UNIVERSITY

GINSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

February,, 2022

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the emotional intelligence, competitive skills, and playfulness in early childhood according to demographic variables such as gender, the number of siblings, education level of the parents, income level of the family, and to reveal the relationship between emotional intelligence, competitive skills, and playfulness. The participants of the study consist of 272 children in early childhood who attended preschools in Istanbul that are affiliated with the Directorate of National Education during the 2019-20 academic year. The tools used to collect data used in the Relational Survey Model are; "Personal Information Form," "Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children," "The Preschool Competition Questionnaire," and "Children's Playfulness Scale (CPS)." Findings revealed that children's emotional intelligence average scores were high, and their emotional intelligence did not differ according to variables such as the number of siblings and the educational status of their parents. However, it is revealed that the emotional intelligence levels of the children increase as their families' monthly income levels increase. It is found that the competition scores of the children participating in the study are above the average; the competitive skills differ according to gender and family income but don't get affected by the number of siblings and the education level of parents. It is revealed that the playfulness scores of the children who attended the study are high. The playfulness of the children differs according to the variables such as gender and family income. But variables such as the number of siblings and the education level of income do not affect playfulness. It is determined that there is a positive correlation between emotional intelligence, competitive skills, and playfulness.

Keywords : Emotional Intelligence, Competitive Skills, Playfulness, Early Childhood
Number of pages : 99
Supervisor : Prof. Dr. Ilkay Ulutas

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **3**

1.3. Araştırmanın Önemi **4**

1.4. Varsayımlar **5**

1.5. Sınırlılıklar **5**

1.6. Tanımlar **5**

BÖLÜM II **6**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 6

2.1. Duygusal zekâ 6

2.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri 7

2.1.1.1. Çoklu Zekâ Kuramı 7

2.1.1.3. Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zekâ Yaklaşımı 8

2.1.1.4. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı 9

2.1.1.2. Reuven Bar-on'un Duygusal zekâ Yaklaşımı 10

2.1.1.5. Robert K Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı 11

2.1.1.6. Petrides ve Furnham'ın Kişilik Temelli Duygusal Zekâ Yaklaşımı 12

2.1.6. Duygusal zekâ Yetileri 13

2.1.6.1. Duyguları Tanıma 13

2.1.6.2. Duyguları Anlama 13

2.1.6.3. Duyguları Yönetme 14

2.2. Rekabet 14

2.2.1. Rekabet Kuramları 14

2.2.1.1. Sheridan ve Williams (2011) ve Fülop (2004)'a Göre Rekabet 15

2.2.1.2. Tsiakara ve Digelidis'e (2012) Göre Rekabet 16

2.2.1.3. Griffin-Pierson (1990)'a göre Rekabet 16

2.2.2. Rekabetin İşlevleri 16

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Rekabet 18

2.3.1. Oyun Oynama Eğilimi 18

2.3.3. Oyun Oynama Eğiliminin Boyutları 19

2.4. İlgili Araştırmalar 21

2.4.1. Duygusal zekâ İle İlgili Araştırmalar 21

2.4.2. Rekabet İle İlgili Araştırmalar 24

2.4.3. Oyun Oynama Eğilimi İle İlgili Araştırmalar 27

BÖLÜM III 30

YÖNTEM 30

3.1. Araştırmanın Modeli 30

3.2. Çalışma Grubu 30

3.3. Veri Toplama Araçları 31

3.3.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu 32

3.3.2. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children) 32

3.3.3. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği 32

3.3.4. Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) 33

3.4. Verilerin Toplanması 34

3.5. Verilerin Analizi 35

BÖLÜM IV 37

BULGULAR VE YORUMLAR 37

4.1. Duygusal zekâya İlişkin Bulgular ve Yorumlar 37

4.1.1 Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 37

4.2.2. Çocuklarının Duygusal Zekâlarının Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar 38

4.2. Rekabet Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 42

4.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar 42

4.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Becerileri İle Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar 43

4.3. Oyun Oynama Eğilimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 49

4.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar 49

4.3.2. Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimlerinin Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar 50

4.4 Araştırmaya Katılan Çocukların Duygusal zekâları, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar ... 56

BÖLÜM V 59

SONUÇ VE ÖNERİLER 59

5.1 Sonuç 59

5.1.1. Duygusal zekâya Yönelik Sonuçlar 59

5.1.2. Rekabet Becerilerine Yönelik Sonuçlar 59

5.1.3. Oyun Oynama Eğilimine Yönelik Sonuçlar 59

5.1.4. Duygusal Zekâ, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğilimine Yönelik Sonuçlar 60

5.2 Öneriler 60

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler 60

5.2.2. Eğitimcilere-Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 60

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler 61

KAYNAKLAR 62

EKLER 74

Ek-1. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği İzin 75

Ek-2. Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) İzin 76

Ek-3. Etik kurul izin 77

Ek-4. MEB Araştırma izni 79

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Mayer ve Salovey'e Göre Duygusal zekâ Becerileri* 9
Tablo 2. *Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerindeki Yararlanma Algılarını Kullanma* 20
Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler* 31
Tablo 4. *Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları* 34
Tablo 5. *Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular* 35
Tablo 6. *Çalışmaya Katılan Çocukların "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" ne ait Betimsel İstatistikler* 37
Tablo 7. *Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları* 38
Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları* 39
Tablo 9. *Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne-baba Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları* 40
Tablo 10. *Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları* 41
Tablo 11. *Çalışmaya Katılan Çocukların "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri* 42
Tablo 12. *Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları* 43
Tablo 13. *Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları* 45
Tablo 14. *Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne-baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları* 46
Tablo 15. *Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Aile Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları* 47

Tablo 16. *Çalışmaya Katılan Çocukların "Çocuklar İçin Oynama Eğilimleri Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri* 49
Tablo 17. *Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları* 50
Tablo 18. *Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları* 52
Tablo 19. *Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*.....53
Tablo 20. *Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Aile Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*.....55
Tablo 21. *Çocukların Duygusal Zekâları, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*.....56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Cooper ve Sawaf'ın EQ modeli. 12
Şekil 2. Dinamik model çocukların deneyimlerden etkilenen algıları 21

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÇOEÖ	Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OÖRÖ	Okul Öncesi Rekabet Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde hızla gelişen ve değişen bilgi, durum ve olaylar yetişkinlerde olduğu kadar çocuklarda da hızlı değişimlere uyum sağlama gerekliliğini ortaya çıkarırken, toplumların temel ihtiyaçlarını karşılayan kaynakların azlığı rekabeti zorunlu hale getirmiş, koşullara hızla uyum sağlayabilen, kendi ve çevresiyle barışık, mutlu bireylere olan ihtiyacı artırmıştır. Çocukların değişimlere uyum sağlayabilmesi ve güçlü kişilikler geliştirmeleri bakımından erken yıllardan itibaren duygusal ve sosyal becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Titrek, 2013, s. 59; Trilling ve Fadel, 2009, s. 74-77). Bu doğrultuda kendini ve başkalarını tanıma, duyguları koşullara göre ayarlama, zorluklarla yılmadan amacına ulaşma ve umut besleme gibi yetiler açısından duygusal zekâlarının; hedef koyma, motivasyonunu koruma, hedefe ulaşma bakımından rekabet becerilerinin ve mizah, mutluluk, iyilik hallerinin sürdürülmesi bakımından oynama eğilimlerinin incelenmesi ve desteklenmesi önemli olmaktadır.

Duyguları tanıma, anlama ve yönteme yetilerini içeren duygusal zekâ duyguları gelişme amaçlı ayarlayabilme gücü olarak değerlendirilebilir (Goleman, 2018, s. 389-390). Duygusal zekâ yetileri çocukların kendileri ile başkalarının duyguları arasında köprü kurmasını sağlar (Gross ve John, 2002, s. 301-303). Duygusal zekâsı yüksek çocuklar zaman zaman duygu çatışması yaşsalar da olumsuzluklarla karşılaştıklarında duruma uygun çözüm yolları arar, çaresizlik, umutsuzluk gibi duygulara yönelmezler. Kendi duygularını yönetme becerileri ile olumsuz durumların temelini fark ederler ve bu durumlarla başa çıkmak için çözümler üretirler. Kendilerinin farkında olup, güçlü ve zayıf yönlerini tanırlar, kendilerini olduğu gibi kabul ederler (Goleman, 2018, s. 389-390; Schutte, Schuettpelz ve Malouff, 2001).

Çocukların karşılaştıkları sorunlarla veya değişimlerle başa çıkabilme becerilerine sahip olmaları çocukların güçlü kişiliklerinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu özellikler çocuğun rekabet ortamında da kendisini kontrol etmesini ve olumsuz duygu tepkileri yerine kendini ve çevresindekileri geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmasını sağlar. Griffin-Pierson (1990) çocukların belirli bir hedef doğrultusunda rekabet etmelerinin çocukların kişisel gelişimlerini desteklediğine dikkat çekmektedir. Zamanla çocuklar rekabet ortamını kendilerini geliştirmeye yönelik kullanmaya da yönelebilirler. Böylelikle çocukların öğrendiklerinin kalıcı olması sağlanmış olur (Fülop, 2004).

Fischer (2018) çocukların rekabet içerikli ortamlarda rekabet içerikli olmayan ortamlara göre daha fazla çaba harcadıklarına vurgu yaparak rekabetin geliştiriciliğini açıklamaktadır. Rekabet bir hedefin motivasyonla yapılmasını sağlasa da yapıcı ve yıkıcı olarak iki ayrı şekilde ele alınmaktadır. Yapıcı rekabet çocukların ilgilerini, yapılan iş konusundaki motivasyonlarını arttırırken becerilerini geliştiren özelliğe sahiptir (Fülop, 2004). Yıkıcı rekabet ise sonuca odaklanmayı ve hedefe ulaşmak için tüm girişimleri gerçekleştirme olarak görülmektedir. (Fülop, 2004; Sheridan ve Williams, 2006). Fülop (2004)'a göre rekabet çocukların kendilerini geliştirmelerine yönelik objektif öz değerlendirme yapmalarını ve kişisel farkındalık kazanmalarını sağlar. Erken yıllarda çocukların öğrenme sürecine etkin katılımları için yapılan uygulamalar yapıcı rekabeti içerirken, başarı, kazanma odaklı uygulamalar yıkıcı rekabete neden olmaktadır.

Duyguların bulunulan ortama ve koşullara göre tanımlanması duyguların sebeplerini anlamaya ve duyguların ayırt edilmesine destek olmaktadır. Başkalarının duygularını anlamalarını, empati kurabilmelerini ve başkalarının farklı düşüncelerde olabileceğini kabul eden çocuklar ortamdaki diğer çocuklara değer verirler ve duygularına saygı duyarlar (P21, 2019; Şen ve Özbey, 2017; Ulutaş, 2005). Birebirlerini etkinliklerde takip eder, öğrenme ve geliştirme amaçlı rekabeti kullanır, ayrımcılık amaçlı rekabet içinde olmazlar. Akranlarının güçlü yönlerinden yararlanırken, güçlü yönleri ile akranlarına destek olurlar. Hedefe yönelik yapılan davranışlarda sonuca odaklanmazlar (Sheridan ve Williams, 2011). Dürüstlük ve etik davranışları gözeterek sürece yönelirler ve kendilerini geliştirmek için çaba harcarlar (P21, 2019).

Oyuna yönelik heyecanı ortaya koyan oynama eğilimi, çocuklara duygusal zekâ ve rekabet becerilerini geliştirme imkânı verir (Bateson, 2014a; Howard, Bellin ve Ress, 2002; Ramani, 2012); rekabet içerikli oyunlar da oynama eğilimini artırır (Tsikara ve Digelidis, 2012). Alcock (2013) çocukların oyun oynama sırasında duygularını ve düşüncelerini ifade ettiklerini, diğer çocukların duygu ve düşüncelerine uygun tepkiler verdiklerini ifade etmiştir. Oynama ile

çocuklar kendilerinin ve başkalarının özelliklerini fark eder (Barnett, 1990), birbiri ile karşılaştırmalar yaparlar (Fülop, 2004). Taylor ve Rogers (2001)'e göre oynama eğilimi çocukların yaratıcılıklarını artırmaktadır. Çocukların oynama sırasındaki duygusal paylaşımları, motivasyonları, işbirlikçi davranışları duygusal zekâlarını artırırken, belirli bir amaç için çalışma, plan gibi girişimleri rekabet becerilerini destekler. Liberman (1966)'a göre oynama eğiliminde çocukların edindikleri durumlar çocukların kişilik özellikleri haline gelmektedir. Özellikle yetişkin rehberliği olmadan içsel katılımla gerçekleşen oyunlar çocukları problem çözmeye, fikir üretmeye ve yenilikler yapmaya yönlendirir (P21, 2019).

Alan literatüründe duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oynama eğilimi ilişikleri kavramsal çerçevede açıklanmakla birlikte okul öncesi dönem çocuklarında duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oynama eğiliminin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çocukların geleceğin özgüvenli, kararlı, planlı, motivasyonlu, yaratıcı, stratejik düşünebilen ama mizahi ve mutlu bireyleri olabilmeleri için duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oynama eğilimlerinin incelenmesinin ve desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarını, rekabet becerilerini ve oyun oynama eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemek ve duygusal zekâ, rekabet becerileri ile oyun oynama eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ puanları düzeyi nedir?
2. Çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu ve aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının rekabet becerileri düzeyi nedir?
4. Çocuklarının rekabet becerileri; cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu ve aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimleri düzeyi nedir?
6. Çocuklarının oyun oynama eğilimleri; cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, anne mesleği ve aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
7. Araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Koşullara uyum sağlama gerekliliğinden biri olan duygusal zekâ her çocukta olan, desteklendiğinde artan, desteklenmediğinde ise azalan bir güçtür. Çocukların duygusal zekâlarının gelişimi kişiliklerinin temelini oluşturmakta ve içinde bulundukları durumlardaki davranışlarını belirlemektedir (Elfenbein, Marsh ve Ambady, 2002, s. 47). Duygusal zekâya uzak gibi görünse de yapıcı rekabet belirli bir amaca ulaşmak için bir araç görevi görür. Rekabet sürecinde bilgiler edinilir ve süreçte edinilen bilgilerin kalıcılığı sağlanır. Hedefe ulaşmak için duygular en etkili şekilde kullanılır, kişiliğin özelliklerinin fark edilmesi ve davranışların şekillenmesi daha kolay hale gelir (Fülop, 2004). Oyun oynama eğilimi ile de bir etkinliğe içsel olarak katılma, sürdürme ve bitirme eğilimleri gerçekleşir, risk alma, koşulları kabul etme ve umut besleme eğilimleri artar (Bateson ve Martin, 2015; Howard, Bellin ve Ress, 2002). Dolayısıyla duygusal zekâ öz farkındalığı artırır, rekabet becerilerini kendi özelliklerine göre düzenlemelerine imkân verir, oynamaya açık olmalarını sağlar, oynama eğilimi arttıkça da yaşama bağlanma yoğunluğu artar.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsına (Arıkoç, 2019; Izmaylova, 2021; Koç Akran ve Kocaman, 2019; Rissanen, 2010; Şahin ve Ömeroğlu, 2015; Şen ve Özbey, 2017; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007), rekabet becerilerine (Benenson vd., 2001; Khadjavi ve Nicklisch, 2008; Paquette vd., 2013; Sönmez, 2016; Tsiakara ve Digelidis, 2014; Tsiakara ve Digelidis, 2015; Weinberger ve Stein, 2008) ve oynama eğilimlerine (Alcock, 2013; Barnett ve Kleiber, 1982; Keleş ve Yurt, 2017; Taylor ve Rogers, 2001; Trevlas vd., 2003), duygusal zekâ ve rekabet ilişkisine (Bilici, 2019) oynama eğilimi ve duygusal zekâ ilişkisine (Ern, Arshat ve Ismail, 2021; Joo ve Moon, 2013; Lee ve Jang, 2018) yönelik çalışmaların olduğu, duygusal zekâ, rekabet ve oynama eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile duygusal zekâ, rekabet ve oynama eğilimlerinin birlikte ele alınmasına fırsat sağlanmıştır. Bu üç unsurun birlikte ele alınması sonraki çalışmalara bu ilişkileri yorumlama bakımından rehberlik sağlayacaktır. Literatürde duygusal zekâ, rekabet ve oynama eğilimleri ilişkilerine dikkat çekilerek eğitimcilerin ve ebeveynlerin bilgi sahibi olmalarına olanak verilecektir. Politika geliştiricilerinin de konuya dikkati çekilerek okul öncesi eğitim programını duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oynama eğilimi bakımından değerlendirmelerine imkân verecektir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan çocukların ve öğretmenlerin cevaplarının objektif olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Tipik gelişim gösteren çocuklar,
2. "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği, "Çocuklar için oynama eğilimi ölçeği (ÇOEÖ)", "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği" verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygusal zekâ: Kişinin duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini içeren bir zekâ türüdür (Goleman, 2018).

Rekabet: Her insan grubunda az ya da çok gizli bir biçimde bulunabilen oldukça karmaşık bir olgudur (Fülop, 2004).

Oyun oynama eğilimi: Çocukların bir etkinliğe kattığı iç niteliklerini içeren bir durumdur (Howard, Bellin ve Ress, 2002).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oyun oynama ile ilgili kavramsal çerçeve ve yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Duygusal zekâ

Duygusal zekâ kavramı kişinin mizacını, kişilik özelliklerini, kişilerarası ilişkilerini ve tutumlarını, duyguları anlama, tanıma, yönetme yetilerini içermektedir. Doğuştan getirilen özellikler ile çocukluk deneyimleri ve sonrasında yaşanılanların bileşiminin sonucudur. Kişinin kendisini iyi tanıması ve çeşitli duygu durumlarında nasıl davranacağını ayarlayabilmesidir. (Chakraborty ve Konar, 2009, s. 1). Kişinin kendi duygularını tanıması kadar, başkalarının duygularını da tanıması, anlaması, kontrol edebilmesi ve duyguları düşünme sürecini kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilmesidir (Salovey ve Mayer, 1990).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ kavramını ortaya atan ilk araştırmacılar olarak duygusal zekâyı, "kişinin kendi ve başkalarının duygu ve duygularını izleme, aralarında ayrım yapma ve bu bilgiyi kişinin düşüncelerine ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanma yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Goleman'a göre ise duygusal zekâ "kişinin kendini tanıması, duygularını uygun biçimde yönetebilmesi, duygusal açıdan kendini güdüleyebilmesi, empati kurabilmesi ve kişilerarası ilişkileri yönetebilmesi" olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2018, s. 74).

2.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ, bilişsel bilgiyi duygusal bilgiyle birleştirme ve bunları birlikte kullanma becerisiyle ilgilidir. Hem terimin kavramsallaştırılması hem de kavramın işlevselleştirilmesi açısından duygusal zekâ için farklı yaklaşımlar vardır (O'Connor, Hill, Kaya ve Martin, 2019; Somuncuoğlu, 2005) Bunlar arasında; çoklu zekâ kuramı, Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ yaklaşımı, Daniel Goleman'ın duygusal zekâ yaklaşımı, Reuven Bar-on'un duygusal zekâ yaklaşımı, Robert K Cooper ve Ayman Sawaf'ın duygusal zekâ yaklaşımı, Petrides ve Furnmham'ın kişilik temelli duygusal zekâ yaklaşımı gelmektedir.

2.1.1.1. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner (1999, s. 41-43) insan zekâsının sözel-dilsel zekâ, müziksel zekâ, kişilerarası zekâ, kinestetik zekâ, matematiksel mantıksal zekâ, içsel zekâ, uzamsal zekâ, doğa zekâsı olmak üzere sekiz türde ele alarak "çoklu zekâ kuramını" yapılandırmıştır. Çoklu zekânın kişilerarası zekâ ile içsel zekâ alanları duygusal zekâ kavramının temelini oluşturur. Kişilerarası zekâ, kişilerin diğerlerinin duygularının farkında olması, ayırt etmesi olarak tanımlanır. Kişilerarası zekâları yüksek olanlar diğer insanları çok kolay anlayabilen, empati yeteneği gelişmiş, iletişimi kuvvetli ve karşı tarafın duygularını sezebilen insanlardır (Gardner, 1983, s. 240). Gardner'a göre bu zekâ türü gelişmiş olan insanlar sosyal ilişkilerinde iletişimleri güçlü, karşısındaki insanı anlayabilen insanlardır. Sosyal ilişki içerisinde oldukları insanlar ile dayanışma ve birlik içindedirler. Karşısındakinin davranışlarını anlayabilme sezgisi güçlüdür ve vereceği tepkileri de ona göre ayarlar. Sosyal çevresi geniş, iletişimi kuvvetli, karşı tarafı anlayabilen bireyler bu zekâ türüne sahiptir. Çeşitli tip ve karakterdeki insanlarla iletişimleri kuvvetlidir. Ortak bir konu bulmada beceriklidirler ve jest-mimikleri anlamada rahattırlar (Gardner, 1983, s. 241).

Bir diğer çoklu zekâ alanı olan içsel-öze dönük zekâ; kendi duygularının farkında olmayı, kendine güvenmeyi, kişiliğinin olumlu anlamda tamamlanması olarak ifade edilmektedir. Kişiliğin özüne inmek ifadesi de kullanılır. İnsanın kendisini bilmesi, yapabilecekleri ile yapamayacaklarının farkına varması, olumlu ve olumsuz özelliklerini anlaması bu zekâ türünün içerisindedir. Yaşamda meydana gelen olay ve durumlar kişinin kendi özelliklerini değiştirmesine veya geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Gardner, 1999, s. 91).

Duygusal zekâ becerileri, Gardner'ın kişilerarası zekâ ve içe dönük zekâ türlerinin genişletilmiş ve detaylandırılmış halidir. Duygusal zekâda duygular detaylı ve net bir şekilde açıklanmaktadır. Çoklu zekâ kuramında duygular, kişilerarası ilişkinin içeriği, sebep ve sonuç ilişkilerine değinilmemektedir. Ayrıca kişilerarası zekâ ve içe dönük zekâ bilişsel açıdan incelenirken duygusal zekâ sosyal-duygusal açıdan incelenmektedir. Bu nedenle çoklu zekâ kuramı duygusal zekânın başlangıcı olarak kabul edilebilir. Duygusal zekâ çoklu zekâ kuramından daha derin ve detaylı bilgilendirmelere sahiptir (Gardner, 2006, s. 215-222).

2.1.1.3. Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı ilk olarak kişinin kendi ve başkalarının duygularının farkında olabilme, duyguları ayırt edilebilme ve bu duyguları yönetebilme olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâ tanımlarını genişletip duyguları ve duygusal bilgiyi hatırlama, duyguları kontrol etme ve düşünmeyi ilerletmek için duyguları algılama, tanıma, ortaya çıkarma ve kullanma şeklinde ifade etmişlerdir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Buna göre duygusal zekâ bilişsel süreçlerden- ayrı değildir, duygular ve biliş birlikte hareket eder. Bu nedenle tanımları; 'duyguları algılama, duygulara erişme ve duyguları harekete geçirecek şekilde duygular üretme yeteneği, düşünceye yardımcı olma, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duygusal-entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları yansıtıcı şekilde düzenleme' şeklinde duyguları odak alsa da düşünme süreçlerini de içerir. Bu tanımla duygunun düşünmeyi daha etkili hale getirdiği ve kişinin duygular hakkında akıllıca düşünebilme becerisini desteklediği fikrini vurgulamaktadırlar (Mayer ve Salovey, 1997, s.5).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ becerilerini dört ana başlık ve her ana başlığı dört alt başlık ile açıklamaktadırlar. Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ becerileri Tablo 1'de açıklanmıştır;

Tablo 1

Mayer ve Salovey'e Göre Duygusal zekâ Becerileri

Duygusal ve Entelektüel Büyümeyi Teşvik Etmek İçin Duyguların Yansıtıcı Düzenlemesi	Duyguları Anlama ve Analiz Etme; Duygusal Bilgiyi Kullanmak	Düşünmenin Duygusal Kolaylaştırılması	Duyguların Algılanması, Değerlendirilmesi ve İfadesi
• Hem hoş hem de hoş olmayan duygulara açık kalma yeteneği. • Yargılanmış bilgilendiriciliğine veya faydasına bağlı olarak bir duyguya yansıtıcı olarak katılma veya ondan ayrılma yeteneği. • Duyguların ne kadar açık, tipik, etkili veya makul olduğunun farkına varmak gibi kendisiyle ve başkalarıyla ilgili duyguları yansıtıcı bir şekilde izleme yeteneği. • Olumsuz duyguları yöneterek ve hoş olanları artırarak, aktarabilecekleri bilgileri bastırmadan veya abartmadan, kendisinde ve başkalarında duyguları yönetme becerisi	• Duyguları etiketleme ve sevme arasındaki ilişki gibi kelimeler ve duyguların kendi aralarındaki ilişkileri tanıma becerisi • Duyguların ilişkilerle ilgili ifade ettiği anlamları yorumlayabilme, örneğin üzüntü genellikle bir kayba eşlik eder. • Karmaşık duyguları anlama yeteneği: eş zamanlı sevgi ve nefret duyguları gibi karışımlar: korku/şaşkınlık kombinasyonu. • Öfkeden doyuma veya öfkeden utanca geçiş gibi duygular arasındaki olası geçişleri fark etme yeteneği.	• Duygular, dikkati önemli bilgilere yönlendirerek düşünmeye öncelik verir. • Duygular, duygularla ilgili yargıya ve hafızaya yardımcı olmak için canlı ve mevcuttur. • Duygusal ruh hali değişimleri, bireyin bakış açısını iyimserden karamsar hale getirerek birden fazla bakış açısının değerlendirilmesini teşvik eder. • Duygusal durumlar, mutluluğun tümevarımsal akıl yürütmeyi ve yaratıcılığı kolaylaştırdığı durumlar gibi belirli sorun yaklaşımlarını farklı şekillerde teşvik eder.	• Kişinin fiziksel durumlarındaki, hislerindeki ve düşüncelerindeki duyguları tanımlama yeteneği. • Dil, ses, görünüm ve davranış yoluyla diğer insanlarda, tasarımlarda, sanat eserlerinde vb. duyguları tanımlayabilme. • Duyguları doğru bir şekilde ifade edebilme ve bu duygularla ilgili ihtiyaçları ifade edebilme. • Doğru ve yanlış ya da dürüst ve dürüst olmayan duygu ifadeleri arasında ayrım yapabilme

Kaynak: Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic.

Bu dört ana başlık temel psikolojik süreçlerden daha karmaşık psikolojik süreçlere doğru sıralanmıştır. Duygusal zekâsı yüksek bir kişinin belirtilen yeteneklerde ilerlemesi ve ustalaşması beklenmektedir (Mayer ve Salovey, 1997, s.9).

2.1.1.4. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Goleman duygusal zekâyı duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme, kişilerarası iletişim, empati olarak tanımlamaktadır. Kişinin kendini harekete geçirebilmesi, aksiliklere rağmen hayatına devam edebilmesi, dürtü kontrolü ile tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi gibi özellikler duygusal zekâsı yüksek bireyler için ifade ettiği özelliklerdir.

Duygusal zekâyı geliştirirken öncelikle kişinin kendisiyle ilgili farkındalık kazanması gerekir. Duygusal farkındalık, kendini değerlendirme, özgüven kişisel farkındalık için önemlidir. Kişinin kendini yönetmesi, öz motivasyonu ve sosyal beceriler duygusal zekâyı oluşturur. Goleman duygusal zekâ için duyguları yönetmenin önemini vurgular. Goleman'a göre duygusal zekâ, yedi anahtar öğe barındırmaktadır. Bunlar;

Güven: kişinin kendine güveninin ifade eder.

Merak: bir konu hakkında keşfetme isteği ve hissettiği keyif duygusu

*Amaç Gütme***:** bir etki yaratmak için hissedilen arzu ve bunun için çabalama süreci

Özdenetim: Kişinin içsel deneyim hissi

İlişki kurabilme: başka kişilerle anlaşabildiğini ve onlarla iletişim kurabildiğini hissetme

*İletişim Yeteneği***:** Sözel ifadelerle kişilerarası iletişim kurabilme

İşbirliği Yapabilme: Bulunduğu grup içinde kişinin dengeyi sağlayabilmesi (Goleman, 2018, s. 256-257).

Goleman duygusal zekâyı cinsiyetlere göre değerlendirirken dişi beyin" ve "erkek beyin" olarak açıklamakta, dişi beynin daha yüksek duygusal zekâya sahip olduğunu belirtmektedir. Dişi ve erkek beyni olarak kategorize edilen beyinlere bakıldığında 'dişi beyin' duygusal ve empatik olarak yüksek iken duygu analizinde iyi değildir. 'Erkek beyin' ise sistematik düşüncede üstünken duygusal empati de iyi değildir. Bu beyin kategorileri cinsiyet olarak kadın ve erkeklere özgü değildir. Erkek cinsiyetindeki bireyler de 'dişi beyin' bulunabilirken kadın cinsiyetindeki kişilerde de 'erkek beyin' bulunabilir (Goleman, 2011, s. 50).

Goleman'a göre doğuştan yüksek miktarda beyin hücresiyle doğup sonrasında beyin hücrelerinin azaldığı bilgisi doğru değildir. Goleman beynin gün geçtikçe kök hücre ürettiğini ve bu hücrelerin yeni şeyler öğrenmek için beynin diğer alanları ile bağ kurduğunu belirtmiştir. Bir yetenek, bilgi öğrenmek isteyen kişi bu yeni hücrelerle öğrenmesini kolaylaştırabilir ve beynini geliştirebilir. Bunun için de en önemli nokta tekrar, kendine güven, zihinsel prova yapmaktır (Goleman, 2011, s. 55-56).

2.1.1.2. Reuven Bar-on'un Duygusal zekâ Yaklaşımı

Bar-on (2000) duygusal zekâyı kişinin çevresindeki baskılarla ve isteklerle başarılı bir şekilde başa çıkma yetisi ve insanın duygusal, sosyal ve kişisel yeteneklerinin bir bütünü olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâyı kişinin iç kapasitesi, kişilerarası yetiler, uyumluluk,

stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş ana bileşene ayırmıştır. Bu ana bileşenler kendi içlerinde de alt bileşenlere ayrılmaktadır.

Kişinin İç Kapasitesi: Kişinin kendisini tanımlar. Kendini hangi durumlarda iyi hissettiğini, duygularını hangi durumlarda ne şekilde yönetebildiğini ifade eder. Alt bileşen olarak; duygusal farkındalık, içe bakış, kendine güven, bağımsızlık ve iç aktivasyonu içerir.

Kişiler Arası Yetiler: Bu bileşen başkalarıyla nasıl iletişim kurduğumuzu ve onları nasıl anladığımızı ifade eder. Kapsamında empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler bileşenleri yer alır.

Uyumluluk: Sorun oluşan durumlarda iletişimde esnek olma ve sorunu başarıyla çözüme kavuşturmayı ifade eder. Gerçekliği test etmek, esneklik, problem çözme alt bileşenlerini içerir.

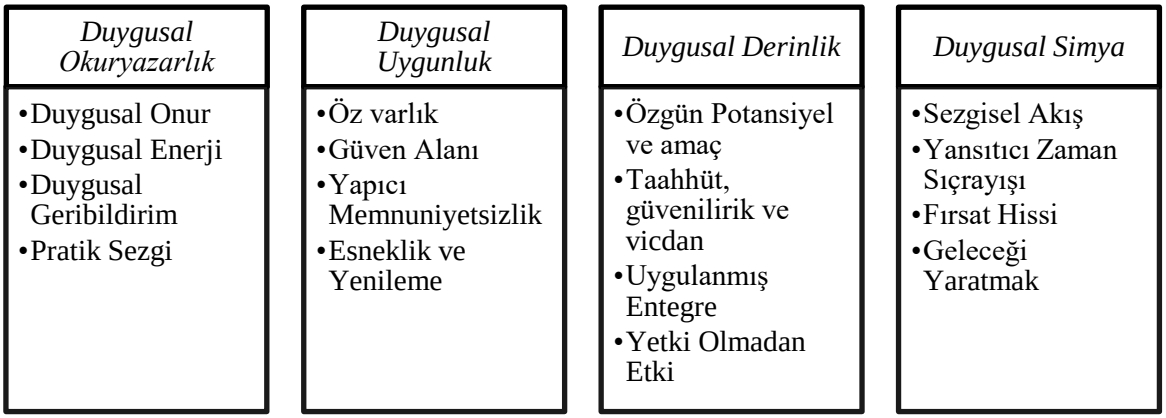
Stres Yönetimi: Stres anında stresi yönlendirme ve stresin etkilerini en aza indirgemeyi amaçlar. Stres toleransı ve dürtü kontrolü bileşenleri vardır.

Genel Ruh Hali: Kişinin hayattan zevk alma ve memnun kalma durumudur. İyimserlik ve mutluluk bileşenlerini kapsar (Bar-on ve Parker, 2000, s. 263-272).

Bar-on'a göre duygusal zekâ bilişsel süreçlerden çok kişilik özellikleri ile ilgili bir yetidir. Duygusal zekâ ve sosyal zekânın birleşimi Bar-on'un duygusal zekâ modelini oluşturmaktadır. Bu modele göre sosyal duygusal beceriler ile kişinin günlük yaşamda sorunlarla başa çıkabilmesi ve hayatına devam edebilmesi sağlanır (Salovey, 2007, s. 291-292).

2.1.1.5. Robert K Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Robert Cooper ve Ayman Sawaf (1997) duygusal zekâyı insan içindeki enerji, duygularını bilgi, bağlantı ve yaşantılarla hissedebilme, anlayabilme ve etkili bir şekilde uygulama yetisi olarak tanımlamaktadırlar. Duygusal ustalığı, otoriteden ve manipülasyondan uzak olmakla ilişkilendirmektedirler. (Cooper ve Sawaf, 1997, s. 3-42). Şekil 1'de Cooper ve Sawaf'ın modeli gösterilmektedir.



Şekil 1. Cooper ve Sawaf'ın EQ modeli. Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations.* NY: Grosset/Putnam.

Cooper ve Sawaf'ın modeli iş ortamında duygusal zekâ çalışmalarında liderlik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

2.1.1.6. Petrides ve Furnham'ın Kişilik Temelli Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Petrides ve Furnham (2000)'a göre duygusal zekâ kişinin algıladığı becerileri içerir. Kişilik özellikleri ile duygusal zekânın yakından ilişkili olduğunu ve duygusal olarak kişinin kendisini algılamasından oluştuğunu vurgularlar. Duygusal zekâyı 'özellik' ve 'bilgi işlem süreci' olmak üzere iki farklı kategoride ele alırlar. Özellik kategorisi duygusal zekânın kişilik özelliklerini içerirken, bilgi işleme süreci zihinsel yeteneklerle ilgilidir (Petrides ve Furnham, 2001). Bu iki kategorinin açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

Özellik olarak duygusal zekâ: Kişinin duygu algılamalarındaki farkında oluşunu ifade eder. Kendi kişilik özellikleri ile duygusal farkındalığın oluşmasını ve kişinin kendini değerlendirmesini içerir. Empati, iyimserlik, atılganlık, dürtüsellik gibi belirli davranışlarda kendini gösteren duygusal özelliklerdir. Kişinin öz yeterliğini içerdiğinden kişilik özellikleri ile değerlendirilir. Kişilik çerçevesinin içine yerleştirilmiş olan bu zekâ türü tipik duygusal zekâ davranışlarını içeren öz bildirim envanterleri ile ölçülür (Petrides ve Furnham, 2001).

Bilgi işlem süreci olarak duygusal zekâ: Duyguları tanıma, duyguları ifade etme ve duyguları adlandırma yeteneklerini içerir (Petrides ve Furnham, 2000). Kişinin duygu içerikli bilgileri tanıma, işleme ve kullanma yeteneğini ifade eder (Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004). Bilgi işlem süreci duygusal zekânın ölçümü Mayer, Salovey ve Caruso (2002) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS) ile ölçülür

(Petrides ve Furnham, 2000). Duygusal zekânın akademik zekâ ile olan ilişkisine odaklanılır.

2.1.6. Duygusal zekâ Yetileri

Duygusal zekâ yetileri duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olmak üzere üç temel başlık altında açıklanmıştır.

2.1.6.1. Duyguları Tanıma

Duygusal zekânın önemli becerilerinden ilki duyguları tanımadır. Yaşanılan her duygu farklı tepkiler oluşturur. Bir duyguya yetişkinin ve çocuğun verdiği tepki aynı olmayacağı gibi aynı duyguya farklı koşullarda da verilen tepkiler değişebilir. Bu nedenle hissedilen duyguyu tanımlamak ve duyguya yönelik doğru tepkide bulunabilmek gerekir. Duyguyu tanıyabilmek için ise öncelikle duyguyu fark etmek, duygunun/duyguların ne olduğu ve koşulların nasıl olduğunu ayırt edebilmek gerekir (Steiner, 2014, s. 207). Sonrasında ise duyguları doğru isimlendirebilmeli, kavramsal ayırt ediciliği yapabilmelidir (Matthews, Zeidner ve Roberts, 2002, s. 184).

2.1.6.2. Duyguları Anlama

Duyguları anlama kendi duygularını tanımaya başlayan kişilerin hem kendi hem de diğer kişilerin duygularını anlayabilme becerisidir (Ulutaş, 2005). Duyguların dilini ve duygular arasındaki ilişkileri anlama ve duygular arasındaki küçük farklılıklara karşı duyarlı olabilmektir. Duyguların zaman içerisindeki gelişimini tanıma ve tanımlama becerisidir. Duyguları anlama yetisi amaçlı düşünme ve duyguları analiz edebilecek beceriye sahip olmayı ifade eder (Bibri, 2015). Birey duyguları koşullara göre tanımlarsa duygunun sebeplerini de anlayabilir. Bu nedenle duygunun/duyguların koşullara göre irdelenmesi ve ayrıt edilebilmesi gereklidir (Ulutaş, 2005).

Duyguları anlayan bireylerin duyguları açıklayabilecek ve ifade edebilecek zengin kelime dağarcıkları vardır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Duygular arasındaki ilişkileri ve duyguların nedenlerini açıklayabilirler. Önceki deneyimler sayesinde karşılaşılan durumlarda hangi duygunun ortaya çıkacağını bilirler. Duyguları anlama yetisi gelişmiş kişinin kendi duygularının farkında olma ve davranışlarının sonuçlarında oluşacak duyguları önceden sezme güçleri yüksektir (Sroufe, 1997).

2.1.6.3. Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme; kendi duygularının farkında olma, koşullara uygun olarak duygusal tepkileri belirleme ve gerektiğinde hazzı erteleyebilme yeteneğidir. Yaşam boyu deneyimle gelişir ve öz kontrolü sağlar (Mayer ve Salovey, 1997, s. 2).

Duyguları yönetme duyguların açıklanacağı zamanı, nasıl açıklanacağını veya duyguların yetersiz olup olmadığını ve tüm bunların başka kişileri nasıl etkileyeceğini bilmektir. Olumlu duyguların ifade ediliş şeklinin belirlenmesi, olumsuz duyguların ise uygun bir zamana ertelenip daha zararsız ve daha etkili bir yolla açıklama yollarının bulunmasıdır (Steiner, 2014, s. 213). Stres altında dahi sinirlenmeden sakin kalabilmeyi, korkulara karşı kendini koruyabilmeyi ve olumsuz duygulardan çabucak kurtulabilmeyi sağlar. Yargılamayı erteme, kendini durdurabilme, duygularını kendinden ayırt edip durumuna bakabilme, esnek olma gibi özellikleri kapsar (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2009, s. 96). Böylelikle duygusal tepkiler bireye ve çevresindekilere zarar vermeyecek şekilde organize edilebilir hale gelir (Conley, 2013, s. 28).

2.2. Rekabet

Rekabet, disiplinler arası bir kavramdır; evrimsel biyoloji, ekonomi, psikoloji, spor bilimleri başta olmak üzere birçok alanda kullanılır (Fülop, 2004). Greenberg'e (1932) göre rekabet, rakiplerimizden daha iyi bir şey yapma dürtüsünden oluşan bir insan eğilimi iken Kohn'a göre (1986) rekabet bir insan özelliğidir (Greenberg ve Kohn'dan aktaran Sheridan ve Williams, 2006). Doğum anından ölüm anına kadar insanlar, yaşamlarının hemen her alanında diğerlerine üstünlük sağlamak için yarışırlar (Sheridan ve Williams, 2006). Tsiakara ve Digelidis (2014) de rekabeti birinden daha iyi olma içgüdüsü ile ortaya çıkan veya kendi performanslarını/davranışlarını diğerleriyle karşılaştıran davranış olarak nitelendirilmektedir.

2.2.1. Rekabet Kuramları

Rekabet; Sheridan ve Williams (2011) ve Fülop (2004)'a, Tsiakara ve Digelidis (2012)'e, Griffin-Pierson (1990)'a göre olmak üzere üç yaklaşım üzerinden incelenmektedir.

2.2.1.1. Sheridan ve Williams (2011) ve Fülop (2004)'a Göre Rekabet

Sheridan ve Williams (2011) ve Fülop (2004) rekabeti yapıcı rekabet ve yıkıcı rekabet olmak üzere iki boyuta ayırmaktadırlar.

Yapıcı rekabet; çocukları büyüten, amaçlarını geliştiren ve öğrenmelerini motive eden sosyal ve kültürel bir fenomen olarak tanımlanırken performansı engelleyen rekabet ise yıkıcı rekabet olarak tanımlanabilir (Fülop, 2004). Yapıcı rekabet aynı zamanda çocukların öğrenme sürecinde kendisini ve başkalarını geliştirerek beklentilerin ötesine geçmesini sağlayan bir güç olarak da açıklanmaktadır (Sheridan ve Williams, 2011).

Yapıcı rekabet sürecinde, rekabet araçları işbirliği, yardım ve paylaşım olabilir. Yapıcı rekabet eden çocuk akranlarına karşı değil, daha çok kendini geliştirmeye ve keşfetmeye eğilimlidir (Fülop, 2004). Öğrendiklerini diğer çocuklara aktarma hevesinde olan çocuktur. Kazanmak çocuklara önemli görünebilir ama birlikte olmak, arkadaş olmak, başlı başına kazanmaktan daha önemlidir. Yapıcı rekabet, çocukları başarmaya motive eder ve aynı zamanda öğrenmeyi ve günlük aktiviteleri daha da heyecanlı kılar. Çocukları zorlu çalışmalarına, akranlarının becerilerinin yanı sıra kendi becerilerini geliştirmeye teşvik eder. Çocukların öğrenmeye daha fazla odaklanmalarını sağlayan bilişsel, sosyal ve duygusal zorlayıcılık olarak görülebilir (Sheridan ve Williams, 2006).

Yıkıcı rekabet; çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve çevrelerindeki diğer bireyler tarafından fazla rekabetçi olarak yetiştirildiklerinde ortaya çıkan kendilerine ve çevrelerine zarar veren rekabet türüdür. Çocuklar doğuştan iyi niyetli olsalar da, yetiştirme tutumları, çok fazla oynanan yarışmalı oyunlar yıkıcı rekabet eğilimimlerini ortaya çıkarabilir. Yıkıcı rebet çocukların performansını zorlayıcıdır, enerjilerini kaybederler, fiziksel ve zihinsel olarak tükenirler. Kazanma hırsıyla her türlü örtük ve açık kişilerarası davranış kurallarını ihlal etmeye yönelirler, dürüst olmamayı, doğru söylememeyi öğrenirler. Kazandıklarında ise üstünlük hissi duyarlar, kaybedenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini anlamayabilirler. Rekabet kıskançlık, çekemezlik gibi olumsuz duygularını güçlendirir, zamanla akranları ile ilişkileri de kopabilir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında yapıcı rekabetin desteklenmesi, çocukların sosyalleşebilecekleri yolların bulunması, işbirlikçi faaliyetlerin artırılması önerilmektedir (Fülop, 2004).

2.2.1.2. Tsiakara ve Digelidis'e (2012) Göre Rekabet

Tsiakara ve Digelidis (2012)'e göre rekabetçi davranışların temelinde çocukların başarılı olmayı ve kazanmayı istemeleri bulunmaktadır. Okul öncesi rekabetçi davranışlar; sözlü rekabetçi davranışlar (kelimeler ve ifadeler), fiziksel rekabetçi davranışlar (hareketler ve jestler) olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır.

Sözlü rekabetçi davranışlar (kelimeler ve ifadeler); Nesne, durum, olay vb. karşılaştırmalar yapmak, kendini yetenek ve olasılıklarına göre başkalarıyla karşılaştırmak, öğrendiklerini karşılaştırmak, birbirlerine katılmamak ve başka bir çocuğun konuşmasını kesmek gibi rekabet sürecinde ortaya koyulan davranışlardır.

Fiziksel rekabetçi davranışlar; başka bir çocuğun sahip olduğu nesneleri almak, diğer çocukları yerlerini veya nesnelerini almak için çekmek, itmek veya tekmelemek, başka bir çocuğun yerini almak gibi davranışlardır (Tsiakara ve Digelidis, 2012).

Bu davranışlar rekabet sürecinde kendini ortaya koymak amacıyla ortaya çıkar. Rekabetin içeriği davranışların türünü ve şiddetini belirleyebilir. Örneğin öğrenme sırasında sözel rekabet, ortamın toplanması sırasında fiziksel rekabet ortaya çıkabilir.

2.2.1.3. Griffin-Pierson (1990)'a göre Rekabet

Griffin-Pierson (1990), rekabeti kişilerarası rekabet, hedef rekabeti olmak üzere iki türe ayırmıştır. Bu iki rekabet türü birbiri ile bağımlıdır. *Kişilerarası rekabet;* rekabet ortamında bulunan diğer kişilerden daha iyi yapma, kazanma isteği ve bu rekabetten hoşlanma gibi özelllikler ile açıklanırken, *Hedef rekabeti;* belirlenen hedefe ulaşmak için en iyisini yapma, başarılı olma çabası olarak ifade edilir (Griffin-Pierson, 1990). Hedef rekabeti kendini tanıma, hedeflerini koyma ve buna göre ilerlemeyi ve dolayısıyla kişisel gelişmeyi sağlar.

2.2.2. Rekabetin İşlevleri

Fülop (2004) rekabetin belirli işlevlerinin olduğunu belirtmiştir. Rekabetçi bir sürecin doğası, kullanılan araçlara ve bunların yönüne bağlıdır. Benlik, Motivasyon, Öz Değerlendirme, Amaca Ulaşma, Kişilik Farklılaşması, Heyecan, Rekabetçi Ortaklığın Rolü, Zaman olmak üzere sekiz rekabet işlevi vardır.

Benlik: Rekabetin en önemli işlevi iyileşmedir. Rekabet etmek kişide yavaş işleyen ya da hiç gelişmeyecek özellik ve yeteneklerin gelişmesine yardımcı olur, iç potansiyellerin ve yeterliliklerin ortaya çıkmasına sağlar. Ayrıca rekabet eden tarafların karşılıklı gelişmesine hizmet edebilir.

Motivasyon: Rekabet, kişiyi teşvik etmek için önemli bir motivasyon sağlar. Rekabet sayesinde birey hem kendi hem de rekabet içerisindeki diğer kişileri motive eder.

Öz Değerlendirme: Kişi kendini başkaları ile karşılaştırarak kendi iç hedeflerine hizmet eder. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını diğer bir deyişler kendi hakkında nesnel kişisel bilgi edinmesini sağlar. Bu durum da kişinin yeteneklerine uygun ilerlemesine yardımcı olur.

Amaca Ulaşma: Her rekabetin bir amacı vardır. Rekabet bireyin amacına/hedefine ulaşmasına ve gerçekleştirmesine yardımcı olur.

Kişilik Farklılaşması: Rekabet sırasında yapılan karşılaştırmalar ve kıyaslamalar bireylerin kendi özelliklerini gözden geçirmelerine ve anlamalarına yardımcı olabilir. Kıyaslamalar sırasında daha önce arka planda yer alan özellikler ön plana gelebilirken, daha önce ön planda yer alan özellikler de arka plana gelebilir.

Heyecan: Rekabetin bir diğer olası işlevi heyecan ve eğlence elde etmektir. Çocukluktan itibaren çoğu insan rekabetçi oyunları eğlenceli bulurlar ve katılırlar. Kazanma ve kaybetme ihtimali durumu heyecanlı kılar.

Rekabetçi Ortaklığın Rolü: Rekabetçi kişiler rakiplerini ortak amaçlara ulaşma sürecinde karşılıklı olarak birbirlerini geliştiren bir arkadaş veya kendi kendini geliştirme sürecinin uyarıcısı olarak değerlendirirler. Ayrıca rakipler, rekabet sürecinde kişisel başarının önündeki bir engel olarak ve uzaklaştırılması gereken düşman olarak görülebilirler. Rakiplerle olan etkileşim bireyin kişisel gelişimine katkı sağlar.

Zaman: Rekabette kişi kazanmayı ve kaybetmeyi göze alır ve uzun soluklu bir süreçtir. Rekabetçi ortamda sonuç önemli gibi görünse de süreçte öğrenilenler daha önemlidir. Kaybeden taraf kendini geliştirmeye çalışır ve gelecekte kazanmayı umut ederek yaşar (Fülop, 2004).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Rekabet

Okul öncesi sınıflarında rekabet doğal olarak ortaya çıkabilir. Özellikle etkinlik zamanında çocuklar bireysel olarak veya küçük gruplar halinde, aynı etkinliği katılırlar ve aynı hedef için çalışırlar. Aynı etkinliği yapsalar da birbirlerinin farklı yönde ilerleyişinin olduğunu fark ederler ve kendi ilerlemelerini birbiri ile karşılaştırırlar. Serbest zaman, kahvaltı zamanı ve günü değerlendirme zamanında ise rekabet davranışları daha az görülmektedir. Serbest zamanda çocuklar hangi grupta yer alacaklarını, hangi etkinlikte bulunacaklarını kendileri seçer, farklı öğrenme merkezlerinde oynarlar ve farklı oyunlarla ilgilenebilirler. Dolayısıyla çocuklar bu süreçte kendilerini sınıf arkadaşlarıyla karşılaştıramazlar (Tsiakara ve Digelidis, 2014). Sheridan ve Williams (2006) da çocukların etkinlikler sırasında 'Kim kazandı?' 'Ben kazandım' gibi ifadelerde bulunduklarını, günlük rutin zamanlarda da (ilk ayakkabısını giyen, oyun parkına ilk çıkan) rekabet içerikli davranışlarının olduğunu, yapıcı bir şekilde rekabet ettiklerini ifade etmişlerdir. Rekabetçi süreç çocukların enerji kaynağını en üst seviyeye taşıdığı gibi enerjilerini tüketen bir süreç de olabilir. Kazanmanın çok önemli olduğu durumlarda çocuklar tüm enerjilerini ve çabalarını sürece yoğunlaştırırlar (Fülop, 2004). Bu nedenle okul öncesinde sonuç odaklı kazanma yerine süreç odaklı kazanmanın vurgulanması önemli olmaktadır.

2.3.1. Oyun Oynama Eğilimi

Oyun oynama eğilimi; kişiliğin esnek, aktif, yaratıcı ve seçtiği şeyde zevk bulma yönündeki yönelimidir (Barnett, 1990). Oyun oynama eğilimi yüksek bir çocuk her ortamda kendi oyun dünyasını yaratır. Liberman (1966)'a göre çocukların oyun oynama eğilimleri gelişimleri ile ilgilidir. Çocuklar büyüdükçe oyun oynama eğilimleri de kişilik özelliklerinin bir parçası haline gelmektedir.

Oyun oynama eğilimi oyundan haz almayı, olumlu duyguları, motivasyonu içerir, stresi kolayca azaltan özelliği ile psikolojik ve fiziksel iyilik halini güçlendirir (Bateson, 2014b). Oyuna olan eğilim arttıkça çocukların neşeli, kendine güvenen, meraklı, yaratıcı, kişilik özellikleri de artar. (Barnett, 1992). Hatta oyun oynama eğilimi kişinin yaşama karşı tutumunu belirleyebilir (Erikson, 1972'dan aktaran Taylor ve Rogers, 2001). Çocuk oyunla eğlendikçe daha esnek yapıya sahip olur. Oyun oynamada fiziksel yeteneneğini kullanmasından çok çocuğun tatmini önemlidir, bu da oyun oynama sürecinin daha kaliteli olduğunu gösterir (Harkness ve Bundy, 2001).

Oyun oynama eğilimi kendiliğinden büyük motivasyonla ortaya çıkar, amaçsız olabilir, ciddiyetten çok eğlence ve haz içerir (Bateson, 2014a). Oyun oynayan kişi zamanın nasıl geçtiğinin farkında değildir. Oyun oynarken geçen zamanın farkında olunmaması 'akış' kavramı ile açıklanır. Akış hızlı ve fark edilmez ise kişiye doğal bir ödüllendirici olur (Bateson ve Martin, 2015, s. 81).

Sanderson (2010) oyun oynama eğiliminin evrensellik, kültürler arası farklılıklar ve bağlamsal etkilere göre biçimlendiğine dikkat çekmektedir.

1. *Oyun oynama eğiliminde evrensellik:* Her birey oyun oynama eğilimine sahiptir. Oyun gelişimi veya koşulları ne olursa olsun her bireyin tam ve özgürce oyuna dahil olmasını sağlar.

2. *Oyun oynama eğiliminde kültürler arası farklılıklar:* Oyunun dürtüsünün evrenselliğinin ya da oyun oynamanın yanı sıra oyunsal olmanın ortaya çıkması bağlamlar arasında ve kültürler arasında farklılık gösterebilir.

3. *Oyun oynama eğilimi üzerine bağlamsal etkiler:* Oyun oynama eğilimi hem aile içi hem de topluluk düzeyinde, hem içsel hem de çevresel değişkenler tarafından desteklenebilecek, teşvik edilebilecek veya sınırlandırılabilecek bir kapasitenin ifadesidir. Bağlam, hem makro düzeyde (yani, yoksulluk veya savaş koşulları) hem de mikro düzeyde (yani, belirli oyun ayarı ve oyun sahneleri) oyunu etkileyebilir (Sanderson, 2010).

2.3.3. Oyun Oynama Eğiliminin Boyutları

Barnett (1991; 1992) oyun oynama eğiliminin; bilişsel kendiliğindelik, sosyal kendiliğindelik, fiziksel kendiliğindelik, zevkin dışavurumu ve mizah olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir.

Bilişsel kendiliğindelik: oyununun yaratıcı boyutunu içerir, farklı karakter rolleri üstlenilebileceği, benzersiz oyunlar icat edilebileceği ya da oyunda geleneksel olmayan nesnelerin kullanılabileceğini ifade eder. Bilişsel kendiliğindeliğe sahip çocukların kişilik özellikleri parlak, şefkatli, kendine güvenen, meraklı, sevimli ve yaratıcıdır. Kız çocukları bilişsel kendiliğindelikte daha üst seviyededirler. Çocukların yaşları arttıkça bilişsel kendiliğindelik becerileri de artmaktadır.

Sosyal kendiliğindelik: çocuğun oyun sırasında diğerleri ile etkileşiminin niteliklerini (işbirliği, paylaşma, liderlik, tepkisellik vb.) ifade eder. Bu nitelikler olumlu veya olumsuz

olabilir. Sosyal kendiliğindeliğe sahip çocuklar şefkatli, agresif, neşeli, kendine güvenen, düşünceli olabilecekleri gibi bağımlı ve yıkıcıda olabilirler.

Fiziksel kendiliğindelik: oyun sırasında çocuğun koordinasyonunu ve motor aktivitesini nasıl olduğunu ifade eder. Fiziksel kendiliğindeliğe sahip çocuklar aktif, agresif, kendine güvenen olabildiği gibi yıkıcı, yaramaz, itaatkâr da olabilirler. Fiziksel kendiliğindelik boyutu erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha yüksek olabilmektedir.

Zevkin Dışavurumu: çocuğun oyun sırasındaki etkileyici doğasını, coşkusunu, eğlencesini ve oyun sırasındaki seslendirmelerini ifade eder. Erkek ve kız çocuklarının yaşamlarının ilk başta zevkin dışavurumu aynı olmasına ilerleyen yıllarda erkeklerde daha yüksek olmaktadır.

Mizah: çocukların başkaları tarafından anlatılan komik hikâyeleri dinleme sırasındaki kahkahaları ve başkaları için kendi komik hikâyelerinin anlatmasıdır. Ayrıca karakteristik özelliklerden olan şaka, alay durumlarını göstermeyi ifade eder. Mizah boyutuna sahip çocukların kişilik özellikleri parlak, kendine güvenen, meraklı, bağımlı (olumsuz), hayal gücü, yaramaz, itaatkâr (olumsuz), sorumlu ve dürüsttür (Barnett, 1991; 1992).

Çocukların oyunları gözlemleyerek oyun oynama eğilimleri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Çocukların oyun oynarken hangi durumları dikkate aldığı ve hangi durumlarda oyun oynama eğilimlerinin daha fazla olduğu Tablo 2'ye göre değerlendirilebilir.

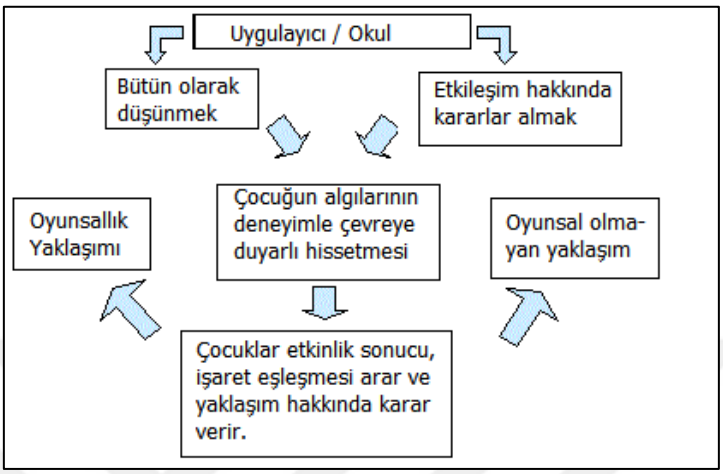
Tablo 2

Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerindeki Yararlanma Algılarını Kullanma

Durumlar	Eğilimler
Yer ve kısıtlama	Yapılandırılmış bir ortamda çocuklar genellikle bir masada veya belirli bir yerde oynarlar. Yer sınırı olmadığında ise çocuklar oynarken daha çok eğlenirler.
Yetişkin katılımı	Çocukların oyununa yetişkinin katılımı bazen heyecan verse de yetişkinin sık sık oyuna dahil olması oyun oynama eğiliminin kullanılmasına engel olabilir.
Olumlu teşvik	Oyun oynarken olumlu duyguları teşvik etmek, eğlenceli bir yaklaşım uyandırarak öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilir.
Beceri ve kazanma	Oyunda beceriye ve kazanmaya vurgu yapıldığında oyun oynama eğilimi azalır. Sonucu değil süreci olumlu duyguları vurgulamak önemlidir.
Seçim ve kontrol	Çocuklar oyun oynarken seçim ve kontrolü algıladıklarında etkinliklere daha eğlenceli yaklaşabilirler.

Kaynak: Howard, J., & Bellin, W., & Ress, V. (2002). Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom. Annual Conference of the British Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Exeter University, England.

Çocuklar hem kendi doğal deneyimleri hem de sınıf içi etkileşimleri (öğretmenin teşviki, oyunlarında yer alıp almadığı gibi) ile oyuna yönelik algıları ve eğilimleri oluşur (Howard, Bellin ve Ress, 2002). Şekil 2'de görüldüğü üzere çocuk girişimlerini çevre ile etkileşimine bağlı olarak olumlu veya olumsuz olarak sonuçlandırabilir.



Şekil 2. Dinamik model çocukların deneyimlerden etkilenen algıları (Howard, J., & Bellin, W., & Ress, V. (2002). *Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom.* Annual Conference of the British Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Exeter University, England)

Çocukların oyun algılarını ve oyun oynama eğilimlerini anlamak için oyun oynamaya daha sık ve doğrudan dahil edilmesi gerekebilir. Özellikle sınıf ortamına yeni gelen veya duygusal desteğe ihtiyacı olan çocukların oyuna teşviki oyun eğilimlerini artıracaktır. Çocukların öğretmen merkezli olarak oyuna teşviki sınırlılık olarak görülmekle birlikte oyuna yönelme ve sürdürme çabalarının güçlenmesine imkân verir. Böylelikle çocuklar zamanla oyun eğilimlerini ortaya koyarlar, öğretmenler de yaptıkları gözlemler ile gelişim ve öğrenme kazanımlarını belirleyebilir, süreci daha etkili planlayabilirler (Howard, Bellin ve Ress, 2002).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri ile ilgili okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1. Duygusal zekâ İle İlgili Araştırmalar

Ulutaş ve Ömeroğlu (2007) duygusal zekâ eğitim programının çocukların duygusal zekâlarına etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim alan 120 çocuk ile çalışılmıştır. Çocukların duygusal Sullivan Duygusal Zekâ Ölçeği ile zekâsı

değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ eğitim programına katılan çocukların eğitim sonrasında duygusal zekâ becerilerinin arttığı ve kontrol ve plasebo gruplarının duygusal zekâ puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Rissanen (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zekâları ve mizaçları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 4-6 yaş aralığındaki 94 çocuk ebeveyni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği (SSRS), Gözden Geçirilmiş Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Bataryası (TABC-R) ve Duygusal Zekâ için Öğretmen/Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve mizaç özellikleri ile sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Şahin ve Ömeroğlu (2015) Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisini araştırmak amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklemini 20 deney 20 kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Genel Bilgi Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının etkili olduğu ve duygusal zekâlarını geliştirdiği bulgulanmıştır.

Yukay Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap (2015) okul öncesi çocuklarının 'iyi' ve 'kötü' kavramına ilişkinin algılarının bu kavrama ilişkin anlamlandırdıkları duygu ve değerlerin çizdikleri resimler ile incelenmesi amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 180 okul öncesi çocuğu alınmıştır. Çocukların çizdikleri resimler analiz edildiğinde çocukların 'iyi' kavramını mutlu, neşe, sevgi olarak tanımladıkları; 'kötü' kavramını ise korku, kızgınlık, üzüntü, öfke olarak tanımladıkları görülmüştür.

Şen ve Özbey (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarının duygusal zekâları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma modeli olarak ilişkisel taramayı kullanmışlardır. Örneklemi 298 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ puanlarının arttıkça akranlarıyla olumlu ilişkilerin de arttığı görülmüştür.

Lee ve Jang (2018) orman deneyimi faaliyetlerinin deneyime dayalı orman eğitimi programlarına katılan çocukların oyun oynama eğilimi ve duygusal zekâsı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklemini yaşları 5-5,5 arasında

değişen 53 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada ön test ve son test yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Ayrıca altı aylık süreçte öğretmenler davranış değişikliklerini değerlendirmişlerdir. Programda; gözlem ve keşif faaliyetleri, serbest oyunlar, doğal nesnelerle işçilik, beş duyusal etkinlikler, fiziksel aktiviteler gibi etkinlikler yer almıştır. Sonuç olarak, çocukların oyun oynaması ve duygusal zekâsı, programlardan sonra istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Orman faaliyetleri deneyimi sayesinde çocuklar, doğal ekosisteme erişerek ve doğa ile etkileşime girerek kendi ve diğerlerinin duygularını farklılaştırabilecekleri görülmüştür. Çocukların oyun oynama eğilimlerinin artması duygusal zekâlarının gelişimine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkoç (2019) okul öncesi eğitimi alan çocukların duygusal zekâ, empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 61-81 aylık 115 çocuk katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve ahlaki kural bilgileri arasında anlamlı ilişki bulunurken duygusal zekâ ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Koç Akran ve Kocaman (2019) görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarına etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmaya 5 yaşında 36 çocuk katılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan görselleştirmeye dayalı etkinlikler deney grubuna uygulanırken kontrol grubu ise mevcut olan eğitim programına devam ettirilmiştir. Araştırmada çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için yapı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oluşturulan görselleştirmeye dayalı etkinlik programının çocukların duygusal zekâlarını geliştirmek için yetersiz olduğu görülmüştür.

Ern, Arshat ve Ismail (2021) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarının yordayıcılarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmaya 4-6 yaş aralığındaki 217 okul öncesi dönem çocukları ve anneleri katılmıştır. Araştırmada Ekran Süresi Anketi (STQ), Çocuk Davranışı Envanteri (CBI), Medyada Yetişkin Katılımı Ölçeği (AIM) ve Ebeveyn Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyun oynama eğilimleri ve duygusal zekâ puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki, ebeveyn sosyal medya izlemeleri ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif ilişki bulunurken okul öncesi dönem çocuklarının ailelerinin özellikleri, sosyal medya izleme zamanları ve duygusal zekâları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Izmaylova vd. (2021) beş yaşından büyük okul öncesi dönem çocuklarının akademik zekâları ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 5-6 yaş aralığındaki 30 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için "Duygusal yüzler" ölçeği, akademik zekâlarını ölçmek için Wechsler testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ve akademik zekâ arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Özyürek ve Erdoğmuş (2021) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ ve sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklemini 5-6 yaş aralığında 283 çocuk ve çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada Okul Öncesi Sosyal Beceri Envanteri (OSBED), Sullivan Okul Öncesi Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ) ve Yetişkin Sosyal Beceri Envanteri (SOBE) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin sosyal becerileri ile çocukların akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal becerileri artan annelerin çocuklarının duyguları anlama ve sosyal becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.2. Rekabet İle İlgili Araştırmalar

Benenson, Nicholson, Waite, Roy ve Simpson (2001) yaptıkları çalışmada üçlü rekabetin ikili rekabete göre daha fazla olacağını ifade eden hipotezlerini test etmek üzere 44 erkek ve 28 kız çocuk olmak üzere toplam 72 okul öncesi çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada çocuklara belirli oyunlar oynatılmış ve videoya kaydı alınmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukların üç kişilik grup etkinlikleri rekabet puanları iki kişilik grup etkinliklerindeki rekabet puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Kız çocuklarının üç kişilik grup rekabet puanları ile iki kişilik grup rekabet puanları arasında farka rastlanmamıştır.

Khadjavi ve Nicklisch (2008) okul öncesi dönem çocuklarının rekabet becerileri ile ebeveynlerinin hırsları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 3-6 yaş aralığında 84 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarının gelişimleri için endişelenme ile çocuklarının rekabet davranışlarının pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu, ebeveynlerinin hırsları yüksek olan çocukların kazanma olasılıkları olmamasına rağmen ebeveyn hırsları düşük olan çocuklara göre daha fazla rekabetçi davranış gösterdikleri görülmüştür.

Weinberger ve Stein (2008) aynı ve farklı cinsiyetten akran gruplarındaki çocukların erken rekabetçi oyun oynamalarını araştırmak amacıyla yaptığı araştırmada 64 okul öncesi çocuğu (32 kız 32 erkek) ile çalışılmıştır. Araştırmada boncuk toplama oyunu oynanmış ve gözlemler yapılmış, çocukların rekabetçi, rekabetçi olmayan ve diğer hamleleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda erkek çocukların kız çocuklarından daha rekabetçi oldukları görülmüştür. Kız çocuklarından oluşan grubun rekabet puanları karma gruptan oluşan grubun rekabet puanlarından daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Rekabetçi davranışların oyun becerisi yetersizliğinden kaynaklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Paquette vd. (2013) okul öncesi dönem çocuklarının rekabet becerilerini ölçmek için geliştirdikleri 'Okul Öncesi Rekabet' ölçeğinin güvenirlik çalışmasını yaparak rekabet becerilerini yaş ve cinsiyet gibi değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmaya 36-71 ay aralığında 780 çocuk ve 106 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları .74 ve .89 arasında değiştiği ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaşları arttıkça göreve yönelik rekabet alt boyutu puanlarının arttığı, kız çocukları ile erkek çocukları göreve yönelik rekabet alt boyut puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Başkalarına yönelik rekabet ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt boyut puanlarının da erkek ve kız çocuklarına gör farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tsiakara ve Digelidis (2014) okul öncesi dönem çocuklarının rekabet davranışlarını günlük eğitim akışı içerisinde incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 4-6 yaş aralığında 176 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada çocukların rekabet becerileri Anaokulunda Rekabet Değerlendirme Sistemi gözlem formu ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla rekabetçi davranışlar gösterdikleri ve günlük eğitim akışında etkinlik zamanında rekabetçi davranışlar çok fazla görülürken serbest zaman, kahvaltı ve günü değerlendirme zamanlarında çocukların rekabetçi davranışlarının daha az gözlemlendiği belirtilmiştir.

Tsiakara ve Digelidis (2015) okul öncesi dönem çocuklarının oyun sırasındaki performanslarını ve performanslarını algılayış biçimlerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmaya 5-6 yaş aralığında 56 çocuk dahil etmişlerdir. Araştırmada çocuklara üç farklı oyun oynatılmış ve oyun sırasındaki davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun sırasında oyun hedefinden bağımsız olarak grupla oynanan oyunlarda bireysel oynadıkları oyunlara göre daha fazla rekabet becerileri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2016)'in çocukların kendi performanslarını rekabet içerikli ve rekabet içerikli olmayan ortama göre incelemek amacıyla yaptığı araştırmada 46-73 aylık 112 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada çocuklardan rekabet ve rekabet olmayan ortamlarda kule yapmaları ve yaptıkları kuleleri değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda rekabet içermeyen ortamdaki çocukların %46,4'ü rekabet içerikli ortamdaki çocukların %59,8'i yaptıkları kulelerin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Rekabet içerikli ortamda çocukların kendi performanslarını diğerleri ile kıyasladığı ve kendi performansını diğer çocuklara göre daha fazla beğendikleri görülmüştür.

Fischer vd. (2018) okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel etkinlikler sırasındaki işbirlikçi ve rekabetçi davranışlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 4-11 yaş aralığındaki 52 çocuğu dahil etmişlerdir. Çocukların işbirliği gerektiren, rekabet içeren ve nötr ortamlardaki performanslarını ölçmek için AX Sürekli Performans Testi kullanılmıştır. Bulgular çocukların işbirliği gerektiren ve rekabet içeren ortamlarda nötr ortama göre daha yüksek bilişsel çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Bilici (2019) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 60-72 aylık 110 çocuk ve 12 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada çocukların sosyal duygusal uyumlarını ölçmek için "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği", sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" ve rekabet stillerini belirlemek için "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların sosyal duygusal uyumları ile rekabet stilleri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Ayrıca çocukların rekabet stillerinin ise anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturduğu bulgulanmıştır.

Bay (2020)'ın okul öncesi dönem çocuklarının rekabet becerilerini belirlemek ve bazı değişkenlerle incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 48-72 ay aralığında 223 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Çocukların rekabet becerilerini ölçmek için "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği" kullanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının en çok baskınlığın korunumu hiyerarşisi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Çocukların yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne mesleği ve çocukların okula devam süreleri ile çocukların rekabet becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çocukların yaşları arttıkça göreve yönelik rekabet ve baskınlığın hiyerarşisi becerilerinin de arttığı ve anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça baskınlığın korunumu hiyerarşisi becerisinin arttığı görülmüştür.

2.4.3. Oyun Oynama Eğilimi İle İlgili Araştırmalar

Barnett ve Kleiber (1982) çocukların oyun oynama eğilimi becerisi ile düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet açısından bir farklılık olup olmadığını incelemek amacı ile 106 okul öncesi çocuk ile çalışmışlardır. Çalışmada Liberman Oyun oynama eğilimi Ölçeği ve Farklı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının oyun oynama eğilimi ile farklı düşünme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken erkek çocuklarının oyun oynama eğilimi ile farklı düşünme puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Oyun oynama eğilimi yüksek olan kız çocuklarının düşünme becerilerinin de gelişmiş oldukları görülmüştür.

Truhon (1983) oyun oynama eğiliminin zekâ ve eğlence olarak iki bölümden oluştuğu teorisini test etmek amacıyla okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık içerikli oyun türlerini incelemiştir. Çalışmaya yaş ortalaması 6 olan 15 erkek 15 kız çocuğu olmak üzere toplamda 30 çocuk katılmıştır. Çocuklarla 10 dakikalık bir oyun oynanmış ve oyun davranışları gözlemlenerek Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği doldurulmuştur. Araştırma sonucunda oyun oynama eğiliminin oyun oynama eğilimi-zekâ ve oyun-oynama eğilimi-eğlence bölümünden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bu sonucun oyunun bilişsel ve duyuşsal yönlerinin varlığını gösterdiği belirtilmiştir.

Taylor ve Rogers (2001) grup odaklı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarındaki oyun oynama eğilimine ve yaratıcılığa etkisini araştırdığı çalışmanın grubunu 5-6 yaş aralığındaki 164 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların oyun oynama eğilimlerini ölçmek için Oyun Oynama Eğilimi Çocuk Davranışları Envanteri ve yaratıcılıklarını ölçmek için Yaratıcılık Düşünme-Çizim Üretim Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oyun oynama eğilimi ile yaratıcılık arasında anlamlı ilişkiye rastlanmazken oyun oynama eğilimi puanları yüksek çıkan çocukların yüksek hayal güçlerine sahip oldukları görülmüştür.

Trevlas vd. (2003) Çocukların Oyun Oynama Ölçeği'nin geçerlik çalışmasını yapmak amacıyla 4-6 yaş aralığındaki 602 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada çapraz doğrulama modeli ile ölçeğin geçerliği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çapraz gruplamaların faktör varyans değerlerinin her iki grup içinde aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin çocukların oyun oynama eğilimlerini ölçmek için yapısal geçerliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Joo ve Moon (2013) çocukların mizacı, sosyal yeterliliği ve oyun oynama eğilimlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 21 öğretmen ile okul öncesi çocuğu olan 255 ebeveyn katılmıştır. Veriler Buss ve Plomin (1986)'ın geliştirdiği Duygusallık, Etkinlik ve Sosyallik (EAS) ölçeği, Barnett(1990)'in geliştirdiği Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği, Doh ve Falbo (1999)'nun geliştirdiği Sosyal Yetkinlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda küçük çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre oyun oynama eğilimlerinin ve sosyal yeterliliklerinin değiştiği görülmüştür. Erkek çocuklarının fiziksel kendiliğindelik ve mizah duygusu gibi oyun oynama eğilimi alt faktör puanları kız çocuklarının puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Yaş değişkenine göre oyun oynama eğilimi alt boyutlarının tamamında ve sosyal yeterlilikte anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Son olarak çocukların sosyal yeterlilik ile mizaç ve fiziksel kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik ile mizah oyun oynama eğilimi alt boyutları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Alcock (2013)'un okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama sırasındaki sosyal ilişkileri ve çevreye bağlılık düzeylerini gözlemlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 25 çocuk ve 5 öğretmeni dahil edilmiştir. Çocukların oyun oynama davranışlarını 110 saat süresince gözlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun sırasındaki hareketlerini eşzamanlı olarak yansıttıkları, duygularını ve düşüncelerini birbirlerinin duygu ve düşünce durumlarına göre ifade ettikleri görülmüştür. Oyun sırasında çevrelerinde bulunan kişilerle bağ kurduklarını ifade etmiştir.

Fabrizi (2014) 2-3 yaş aralığındaki çocukların toplu oyun gruplarındaki oyun oynama eğilimlerini ve oyun oynama eğilimlerinin bakıcıların çocuklara karşı duyarlığına ve hassasiyetine (çocuklara karşı ilgileri ve durumlar karşısında verdikleri tepkiler) etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmaya 10 çocuk ve bakıcısı katılmıştır. Çocukların oyun oynama becerilerini ölçmek için Oyunsallık Testi (ToP) ve bakıcıların duyarlığını ölçmek için ise NICHD Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı Ölçeği (1999) kullanılmıştır. Çocuklara ve bakıcılarına yönelik 8 haftalık bir oyun grubu oluşturulmuştur. 8 haftalık oyun grubuna katılım sonrasında çocukların oyun oynamaları eğilimlerinin arttığı görülürken bakıcıların çocuklara karşı duyarlılıklarına bir etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bakıcıların duyarlığı ile çocukların oyun oynama eğilimi ölçeği mizah alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Keleş ve Yurt (2017), Barnett (1990) tarafından geliştirilen Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmışlar, çocukların oyun oynama eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Ölçeğin

geçerlik güvenirliğini test etmek için araştırmaya 41-80 ay aralığında 196 çocuk; oyun oynama eğiliminin değişkenlere göre incelenmesi için ise 41-80 ay aralığında 600 çocuk dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Çocukların oyun oynama eğilimi cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız çocuklarının sosyal kendiliğindelik alt boyut puanının erkek çocuklarının puanlarına göre daha yüksek olduğu; erkek çocuklarının fiziksel kendiliğindelik, bilişsel kendiliğindelik ve mizah alt boyutları puanlarının kız çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Doğum sırası değişkeninin oyun oynama eğilimi puanlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı; kardeş sayısı değişkeninin ise mizah ve zevkin dışavurumu alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarını, rekabet becerilerini ve oyun oynama eğilimlerini çeşitli değişkenler ve birbiri ile ilişkileri açısından inceleyen araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarını, rekabet becerilerini ve oyun oynama eğilimlerini çeşitli değişkenler ve birbiri ile ilişkileri açısından incelenmesi amaçlandığından nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi derinlemesine analiz etmek amacıyla kullanılır. İlişkisel tarama modelinin önemli adımlarından biri problem durumunu net bir şekilde belirlemektir. Problem durumu belirlendikten sonra aralarına ilişki aranacak olan değişkenler belirlenir ve çalışılacak en uygun örneklem seçilir. İlişkisel tarama çalışmalarının verileri gerçek hayattaki kişilerden toplanmaktadır. Veri toplama süreci tüm bu işlemler tamamlandıktan sonra yapılır. Veriler dikkatli bir şekilde belirlenen analiz yöntemine göre analiz edilir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 108; Karakaya, 2014, s. 68-69).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arasında bulunan 272 çocuk ve 40 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu

belirlenirken öncelikle İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları listelenmiş ve pandemi koşulları göz önüne alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme; elde mevcut bulunan hızlı ve kolay çalışma grubuna ulaşmaktır. İşgücü, zaman ve maliyet açısından oluşan sınırlılıklar sebebi ile seçilen örneklemdir (Büyüköztürk, 2017). Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	127	46,7
	Erkek	145	53,3
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	72	26,5
	İki Kardeş	137	50,4
	Üç ve daha fazla kardeş	63	23,2
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	47	17,3
	Ortaokul mezunu	40	14,7
	Lise mezunu	66	24,3
	Ön Lisans mezunu	24	8,8
	Lisans mezunu	95	34,9
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	18	6,6
	Ortaokul mezunu	33	12,1
	Lise mezunu	71	26,1
	Ön Lisans mezunu	38	14,0
	Lisans mezunu	112	41,2
Annenin çalışma durumu	Çalışmıyor	183	67,3
	Çalışıyor	89	32,7
Aile Aylık Gelir	1500-3000 TL	30	11,0
	3001-4500 TL	67	24,6
	4501-6000 TL	103	37,9
	6001 TL ve üstü	72	26,5

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuklardan %46,7'si kız ve %53,3'ü erkek olup %50,4'ü iki kardeşe sahiptir. Annelerinin %34,9'u, babalarının ise %41,2'si lisans mezunudur. Annelerin %67,3'ü çalışmamakta, ailelerinin %37,9'u 4501-6000 TL, %26,5'i 6001 TL ve üstü aylık gelire sahip bulunmaktadır.

Çocukları değerlendiren öğretmenlerin ise cinsiyetleri tamamı kadın, yaşları 25-38 aralığında, kıdem yılları ise 1-14 yıl arasında olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler "Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (OÖEÖ)" ve "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ)" kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda, çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, ailenin aylık gelir durumu gibi bilgiler yer almıştır.

3.3.2. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children)

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen *Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği,* 11 maddeden oluşan 5'li likert tipi değerlendirmeye dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanmasında güvenirliğin .96 olduğu, test-tekrar test korelasyonun da .99 olduğu görülmüştür.

Ölçek çocukların duygusal zekâsının gözlemlere göre değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde Hiç (0), Nadiren(1), Bazen(2), Sık Sık(3) ve Her zaman(4) şeklinde öğretmen tarafından değerlendirilmektedir (Ulutaş, 2005). Elde edilen toplam puanın yüksek olması çocuğun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği

Okul öncesi rekabet ölçeği 3-6 yaş arası çocukların rekabet etme stillerini belirlemek amacı ile Paquette, Gagnon, Bouchard, Bigras ve Schneider (2013) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması ise Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini ölçmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve uyum indekslerinin 0.96 ile 0.97 arasında değiştiği, ölçeğin geçerliği için yeterli olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini ölçmek için iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve Croanbach alfa katsayıları Başkalarına yönelik rekabet alt boyutunda .96, göreve yönelik rekabet alt boyutunda .92 ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt boyutunda .91 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise Başkalarına yönelik rekabet alt boyutunda .95, göreve yönelik rekabet alt boyutunda .92 ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt boyutunda .85 olarak bulunmuştur.

Ölçekte 'Başkalarına Odaklı Rekabet' (8 madde), 'Göreve Yönelik Rekabet' (6 madde) ve 'Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi' (3 madde) olmak üzere toplamda 17 madde bulunmaktadır. Başkalarına Odaklı Rekabet, çocukların kendilerini başkalarıyla kıyasla ve

diğerlerinden daha üstün görme arzusu; Göreve Yönelik Rekabet, kendi başarısını kendisini geliştirmek için başkaları ile kıyaslamayı; Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi ise kaynaklara ulaşmak için çatışmayı en aza indirmeyi ifade etmektedir. Ölçek Asla (1), Hemen hemen asla (2), Bazen (3), Genellikle (4), Çoğu zaman (5) ve Her zaman (6) şeklinde puanlanan 6'lı derecelendirme yöntemi ile öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir (Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi, 2017).

3.3.4. Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ)

Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği 29-61.5 aylık çocukların oyun oynamasını ölçmek amacı ile Barnett (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye geçerlik güvenirliğini Keleş ve Yurt (2017) yapmıştır. Ölçek fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah duygusu olmak üzere 5 alt boyut içermekte ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Maddeler öğretmen tarafından Hiç bu çocuk gibi değil (1), Nadiren bu çocuk gibi (2), Kısmen bu çocuk gibi (3), Çoğunlukla bu çocuk gibi (4), Tamamen bu çocuk gibi (5) şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan fiziksel kendiliğindenlik, çocuğun oyun sırasındaki koordinasyonunu ve motivasyonunu; sosyal kendiliğindenlik, oyun içerisinde çocuğun diğerleri ile olan etkileşimini; bilişsel kendiliğindenlik, çocuğun oyun sırasındaki yaratıcılığını; zevkin dışavurumu, çocuğun oyun sırasındaki eğlencesini, coşkusunu ifade etmesini ve mizah ise çocuğun oyun sırasındaki şakacı ve komik hallerini ifade etmektedir (Keleş ve Yurt, 2017).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 41-80 ay çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey ve ardından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi analizi sonucunda ölçeğin her bir maddesinin ait olduğu alt boyutu anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Alt boyutlarda yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri; fiziksel kendiliğindenlik .68 -.91, sosyal kendiliğindenlik .48 -.89, bilişsel kendiliğindenlik .55-.89, zevkin dışa vurumu .68 -.90 ve mizah .63 -.82 olarak elde edilmiştir. Modelin uyum indeksleri (X2/df=2.84, RMSEA=.097, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97, GFI=.78, RFI=.95) 5 boyutlu 23 maddelik yapının doğrulandığını ortaya koymuştur. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayıları ve McDonalds yapı güvenirliği katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa

katsayılarının .79 ile .92 arasında ve McDonalds alfa katsayısının .80 ile .93 arasında değiştiği, iç tutarlılık güvenirliğinin yüksek olduğu bulunmuştur (Keleş ve Yurt, 2017).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla öncelikle İstanbul Valiliği'nden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal onaylar elde edilmiştir. Veri toplama araçları öğretmenler tarafından doldurulacağı için araştırmaya dahil edilen okullar bizzat ziyaret edilerek ve telefon görüşmeleri yapılarak öğretmenlerin çalışmaya gönüllülükle katılımları sağlanmıştır. Covid-19 salgını sebebi ile veri toplama araçları basılı form yerine Google form şeklinde düzenlenmiş ve form linki öğretmenlere e-mail veya mesaj aracılığıyla iletilmiştir. Araştırmaya katılmayı eden öğretmenlere form linki gönderilmiştir. Veri toplama süreci sonucunda toplamda 356 veriye ulaşılmış fakat bu verilerden 56'sı verilen cevapların eksikliği nedeni ile çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçlarının Güvenirliklerinin Gözden Geçirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları daha önceden yapılmış her üç ölçek için, bu araştırma kapsamında yeniden güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirlikleri için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısından yararlanılmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı
Duygusal zekâ Ölçeği	,96
OÖRÖ Başkalarına Odaklı Rekabet	,91
OÖRÖ Göreve Yönelik Rekabet	,87
OÖRÖ Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	,87
ÇOEÖ Fiziksel Kendiliğindelik	,78
ÇOEÖ Sosyal Kendiliğindelik	,86
ÇOEÖ Bilişsel Kendiliğindelik	,73
ÇOEÖ Zevkin Dışavurumu	,88
ÇOEÖ Mizah Anlayışı	,89
ÇOEÖ Toplam	,96

Araştırma kapsamında kullanılan Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği' nin güvenirliği için hesaplanan cronbach α katsayısı ,96 olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (OÖRÖ) faktörlerine ilişkin elde edilen Cronbach α katsayılarının ,87 ile ,91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çocuklar için Oynama Eğilimi (ÇOEÖ) faktörlerine

ve toplam puanına ilişkin elde edilen Cronbach α katsayılarının ,73 ile ,96 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kline (1999) güvenirliğin uygunluğu için ,80 güvenirlik katsayısının güvenirlik için uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ,70 ve üstündeki güvenirlik katsayılarının da güvenirlik için yeterli bir veri olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, her üç ölçek içinde elde edilen güvenirlik katsayılarının güvenirlik için yeterli olduğu yorumu yapılabilir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler programa işlendikten sonra incelemeler yapılmıştır. Buna göre, ilk olarak eksik/hatalı veya kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş, Okul Öncesi Rekabet Ölçeği'nde kayıp veriler olduğu görülmüştür. Bu nedenle 33 çocuktan elde edilen liste bazında veri silme işlemi gerçekleştirilmiştir. Kayıp verilerin silinmesinin ardından araştırmada 272 çocuk verisi kullanılmıştır. Tek değişkenli uç değer tespiti için Duygusal Zekâ Ölçeği, Okul Öncesi Rekabet Becerileri Ölçeği ve Oynama Eğilimi Ölçeği puanları hesaplanmış ve bu puanların z istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin toplamına ve boyutlarına göre hesaplanan z-puanları -3 ile +3 aralığında bulunmuştur. Ayrıca uç değer tespiti için kutu-çizgi grafiklerinden de yararlanılmıştır. Kutu-çizgi grafikleri de incelendiğinde uç değer olmadığı görülmüştür. Verilerde parametrik veya non-parametrik analizlerden hangisinin uygulanacağına karar vermek için ölçeklerin faktör ve toplam puanlarının normal dağılımı incelenmiştir. Verilerin normallik varsayımı için, puanların çarpıklık ile basıklık katsayıları hesaplanmış ve histogram grafikleri çizilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5

Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ölçekler	n	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
Duygusal zekâ Ölçeği	272	-,635	,148	-,369	,294
OÖRÖ Başkalarına Odaklı Rekabet	272	,560	,148	-,121	,294
OÖRÖ Göreve Yönelik Rekabet	272	-,298	,148	-,459	,294
OÖRÖ Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	272	-,347	,148	-,675	,294
ÇOEÖ Fiziksel Kendiliğindelik	272	-,886	,148	,043	,294
ÇOEÖ Sosyal Kendiliğindelik	272	-,600	,148	-,343	,294
ÇOEÖ Bilişsel Kendiliğindelik	272	-,156	,148	-,433	,294
ÇOEÖ Zevkin Dışavurumu	272	-,969	,148	,608	,294
ÇOEÖ Mizah Anlayışı	272	-,366	,148	-,636	,294
ÇOEÖ Toplam	272	-,746	,148	-,104	,294

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında değer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 olması verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Elde edilen bulgulara göre puanların normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Verilerin dağılımının incelenmesinin ardından araştırma soruları doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Buna göre, çocukların duygusal zekâlarının, rekabet becerilerinin ve oyun oynama eğilimlerinin betimsel istatistikleri (minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Ayrıca, karşılaştırma yapmak amacıyla ölçeklerin boyutlarının ve toplam puanlarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerler kullanılmıştır.

Çocukların demografik özelliklerine göre duygusal zekâlarının, rekabet becerilerinin ve oyun oynama eğilimlerinin anlamlı bir değişim gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla fark istatistikleri hesaplanmıştır. Buna göre, iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler t-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Fark testlerinin yorumlanmasında p anlamlılık düzeyi olarak ,05 olarak kabul edilmiştir.

Çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı yorumlamada ,30'dan küçükse düşük düzeyde, ,30-,70 arasında ise orta düzeyde ve ,70' den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimlerini çeşitli değişkenler ve birbiri ile ilişkileri açısından inceleyen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular;

- Duygusal zekâya ilişkin bulgular ve yorumlar
- Rekabet becerilerine ilişkin bulgular ve yorumlar
- Oyun oynama eğilimine ilişkin bulgular ve yorumlar
- Duygusal zekâ, rekabet becerileri ile oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlar şeklinde aşağıda açıklanmıştır.

4.1. Duygusal zekâya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1 Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının nasıl olduğunu belirlemek için "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği"nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6' da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çalışmaya Katılan Çocukların "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" ne ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	Min.	Max.	Ort.	s.s
Duygusal zekâ Ölçeği	272	,27	4,00	2,75	,88

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 2,75) ve standart sapmasının (s.s= ,88) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın ,27 ve en yüksek puanını 4,00 olduğu göz önüne alındığında, araştırmaya katılan çocukların puan ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir.

Aynı ölçme aracının kullanıldığı çalışmalara bakıldığında Ünsal (2019) yaptığı çalışmada çocukların duygusal zekâ puanlarının orta düzeyde olduğunu; Aydın (2018) ve Macun(2017) çocukların duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.2. Çocuklarının Duygusal Zekâlarının Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Çocuklarının duygusal zekâ puan ortalamaları cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre incelendiği bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	s.s	t	sd	p
Kız	127	2,93	,86	3,39	270	,001*
Erkek	145	2,57	,87			

*p ≤ ,05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Duygusal Zekâ Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (t = 3,39; p ≤ ,05). Çocukların puan ortalamalarına bakıldığında, kız çocukların puan ortalamasının ($\overline{X}$ = 2,93), erkek çocukların puan ortalamasından ($\overline{X}$ =2,57) daha yüksek oluğu görülmektedir. Buna göre, kız çocuklarının duygusal zekâlarının erkek çocuklarının duygusal zekâlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Erdoğdu (2008) duygusal zekâyı bazı değişkenler açısından değerlendirdiği çalışmasında kızların duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fernández-Berrocal

vd. (2012) duygusal zekânın cinsiyete bağlı olup olmadığını araştırdıkları çalışmada cinsiyet faktörü ile duygusal zekâ arasında anlamlı farklılık olmadığını fakat kişilerarası ilişki, benlik saygısı ve empati kategorilerinde kızların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Herrera, Buitrago ve Cepero (2017) kız çocuklarının kişilerarası ilişkiler, empati, sosyal sorumluluk ve dışa dönük ilişkiler gibi duygusal zekâ boyutlarında erkek çocuklardan daha yüksek puan elde ettiklerini tespit etmişlerdir. Alan yazına bakıldığında benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlar farklılık gösterse de genel olarak kız çocukların duygusal zekâ puanlarının yüksek çıktığı dikkati çekmektedir. Bu durum kız çocuklarının daha empatik, duyarlı oldukları, sosyal ilişkiler açısından daha ılımlı oldukları şeklinde açıklanmaktadır (Davis, 2004).

Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sayılarına göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 8'da gösterilmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
Tek Çocuk	72	2,77	,92		
İki kardeş	137	2,73	,86	,071	,931
Üç ve daha fazla kardeş	63	2,74	,87		

Tablo 8'e bakıldığında çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sayılarına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür (F=,071; p>,05).

Aşan ve Özyer (2003) çalışmalarında kardeş sahibi olanların duygusal zekâlarının kardeş sahibi olmayanların duygusal zekâlarına göre daha yüksek puan elde ettiklerini tespit etmişler, kardeşi olan çocukların duygusal zekâlarının yüksek olmasının sebebini çocukların kardeşleri ile iletişimleri ve geçirdikleri zamanın onların daha sosyal, daha dışadönük olmalarını sağlayabildiği şeklinde açıklamışlardır. Bazı çalışmalarda ise duygusal zekâ puanlarının kardeş sayısına göre fark göstermediği belirlenmiştir (Büyükbiçer, 2019; Karaş, 2021; Karayılmaz, 2008; Özcan, 2019). Duygusal zekâ sosyal etkileşim ile gelişme ve güçlenme imkânı bulur. Bu bağlamda kardeşi olan çocukların duygusal zekâsının daha yüksek olması beklense de değişen ebeveyn yaklaşımları (Özçelik Pala, 2020; Uykan ve Akkaynak, 2019) ev ortamında teknolojik araçların ve internetin yaygınlığı (Yengin, Güner ve Topakkaya, 2019) göz önüne alındığında bu kazanımı engellemiş olabilir.

Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamalarının anne-baba öğrenim durumuna göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 9'de gösterilmektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne-baba Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
İlkokul mezunu	47	2,62	,93		
Ortaokul mezunu	40	2,56	,82		
Lise mezunu	66	2,66	,84	1,781	,133
Ön Lisans mezunu	24	2,83	,97		
Lisans mezunu	95	2,91	,85		
Baba Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
İlkokul mezunu	18	2,37	,98		
Ortaokul mezunu	33	2,57	,76		
Lise mezunu	71	2,80	,82	2,233	,066
Ön Lisans mezunu	38	2,57	,87		
Lisans mezunu	112	2,87	,91		

Tablo 9'a bakıldığında çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim ($F=1,781$; $p>,05$) ve baba öğrenim ($F=2,233$; $p>,05$) durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Alan yazın taramasına bakıldığında duygusal zekâ puanının anne-baba öğrenim durumuna göre fark gösterdiği çalışmalara rastlanmaktadır. Coşkun (2017) çocukların duygusal zekâları ile ebeveyn eğitim düzeyinin yordayıcılığını incelediği çalışmada annelerin eğitim düzeylerinin babaların eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların duygusal zekâ düzeylerini daha iyi yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Macun ve Ulutaş (2019) lisans ve lisansüstü mezunu olan anne ve babaların çocuklarının duygusal zekâlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Şen (2017) de öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarının duygusal zekâlarının arttığını tespit etmiştir.

Ebeveynler çocuklarda duygusal yeterliklerin oluşmasındaki en önemli kaynaklardır. Çocuğun yaşı küçüldükçe ailenin çocuğun duygusal yeterliklerine etkisi de o derece büyümektedir (Mayer ve Salovey, 1997). Çocukların eğitimi ile ilgili ebeveyn eğitimlerine, kitaplara, seminerlere 21. Yüzyılda önem verilmeye başlanmıştır. Ebeveynlerin bu eğitimlere katılımları çocuk eğitimi konusunda bilinçlenmelerini sağlamaktadır (Er, 2018). Son zamanlarda ise sosyal medyada duygu içerikli bilgilendirme paylaşımlarının fazla olması ve bu kaynaklara ulaşılabilirliğin kolay olması (Shankar ve Tewari, 2021) öğrenim durumuna göre çocukların duygusal zekâsının farkını azaltmış olabilir.

Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamalarının ailenin aylık gelir düzeyine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Aile Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	s.s	F	p	Tukey testi
1500-3000 TL	30	2,50	,88	5,972	,001*	4>1,2 3>2
3001-4500 TL	67	2,45	,82			
4501-6000 TL	103	2,82	,91			
6001 TL ve üstü	72	3,01	,78			

*p ≤ ,05,

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların Duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür (F=5,972; p≤,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucunda, aylık gelir düzeyi 6001 TL ve üzeri olan çocukların duygusal zekâ ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$=3,01), aylık gelir düzeyi 1500-3000 TL arasında olan çocukların ortalamasından ($\overline{X}$=2,50) ve aylık gelir düzeyi 3001-4500 TL arasında olan çocukların ortalamasından ($\overline{X}$=2,45) daha yüksektir. Ayrıca, Tukey testi sonucunda, aylık gelir düzeyi 4500-6000 TL arasında olan çocukların duygusal zekâ ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$=2,82), aylık gelir düzeyi 3001-4500 TL arasında olan çocukların ortalamasından ($\overline{X}$=2,45) daha yüksektir.

Araştırma bulgusuna bakıldığında gelir düzeyi arttıkça çocukların duygusal zekâlarının da arttığı söylenebilir. Ulutaş (2005) üst sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların duygusal zekâlarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Yurdakavuştu (2012) yüksek aile gelirine sahip olan çocukların duygusal zekâlarının orta ve düşük aile gelirine sahip olan çocukların duygusal zekâlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kavcar (2011) çocukların aile gelir düzeyi arttıkça duygusal zekâlarının da arttığını belirtmektedir. Bu araştırmalar çalışma sonucu ile paralellik gösterirken Aşan ve Özyer (2003) ve Canbay (2020) aile gelir düzeyinin duygusal zekâ üzerinde anlamlı fark yaratmadığını ifade etmektedirler.

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde stres, otoriter ya da tutarsız tutumları, umutsuzluk, çaresizlik gibi olumsuz duyguları yüksek olabilmektedir (Demiriz ve Engin, 2019). Gelir düzeyi arttıkça aileler çocuklarının gelişimlerine ve eğitimlerine destek verecek uyaranları daha fazla sağlayabilmektedir (Dereli ve Dereli, 2017; Sertelin, 2003).

Hatta kendi gelişimleri için de girişim de bulunabilmektedir. Dolayısıyla çocukların duygusal zekâlarına olumlu katkılar sağlanabilmektedir.

4.2. Rekabet Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların rekabet becerilerinin nasıl olduğunu belirlemek için "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği"nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11' te gösterilmektedir.

Tablo 11

Çalışmaya Katılan Çocukların "Okul Öncesi Rekabet Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği	n	Min.	Max.	Ort.	s.s
Başkalarına Odaklı Rekabet	272	1,13	6,00	3,15	1,09
Göreve Yönelik Rekabet	272	1,33	6,00	4,40	,93
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	272	1,00	6,00	4,34	1,23

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların OÖRÖ Başkalarına Odaklı Rekabet faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 3,15) ve standart sapmasının (s.s= 1,09) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların OÖRÖ Göreve Yönelik Rekabet faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 4,40) ve standart sapmasının (s.s= ,93) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların OÖRÖ Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 4,34) ve standart sapmasının (s.s= 1,23) olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların Göreve Yönelik Rekabet ile Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi puan ortalamalarının yüksek, başkalarına odaklı rekabet puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmalara bakıldığından Sheridan ve Williams (2006) okul öncesi eğitime devam eden çocukların genellikle kimin birinci olacağı ya da öğretmenin yanında kimin olacağı konusunda rekabet becerileri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Tsiakara ve Digelidis (2014), okul öncesi dönem çocuklarının sınıf ortamında aynı etkinliği gerçekleştirirken rekabet becerilerinin daha fazla görüldüğüne dikkat çekmekte, aynı etkinlik sırasında hedeflerinin aynı oluşunun birbirlerini gözlemlemelerine ve karşılaştırma yapmalarına olanak sağladığından bu rekabeti yapıcı olarak değerlendirmektedir. Bu

doğrultuda araştırmada çocukların göreve yönelik rekabet becerileri ile baskınlık korunumu hiyerarşisi boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olmalarının kendilerini geliştirebilmeleri için rekabeti kullandıklarına işaret ettiği söylenebilir.

4.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Becerileri İle Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Çocuklarının Okul Öncesi Rekabet Ölçeği faktör puanlarının cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile gelir durumuna göre ayrı ayrı karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 12'te verilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	s.s	t	sd	p
Başkalarına Yönelik Rekabet	Kız	127	2,95	1,03	-2,84	270	,005*
	Erkek	145	3,33	1,12			
Göreve Yönelik Rekabet	Kız	127	4,59	,90	3,32	270	,001*
	Erkek	145	4,22	,93			
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Kız	127	4,36	1,28	,256	270	,798
	Erkek	145	4,32	1,19			

*$p \leq ,05$

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Başkalarına Yönelik Rekabet alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur ($t = -2,84$; $p \leq ,05$). Puan ortalamalarına bakıldığında, erkek çocukların puan ortalamasının ($\overline{X}$=3,33), kız çocukların puan ortalamasından ($\overline{X}$=2,95) daha yüksek oluğu görülmektedir.

Tablo 12'e bakıldığında, çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Göreve Yönelik Rekabet alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 3,32$; $p \leq ,05$). Kız çocukların puan ortalamasının ($\overline{X}$=4,59), erkek çocukların puan ortalamasından ($\overline{X}$=4,22) daha yüksek oluğu dikkati çekmiştir.

Bununla birlikte çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (t = ,256; p > ,05).

Rekabeti ele alan çalışmalarda erkek çocukların kızlara göre daha fazla rekabetçi olduğuna dikkat çekmektedir (Green ve Rechis, 2006; Khadjavi ve Nicklisch, 2018; Moely, Skarin ve Weil 1979). Uyanık Balat, Akman ve Arslan (2017) ise rekabet boyutlarının cinsiyete göre fark göstermediğini saptamıştır. Benenson, (1994) 4-6 yaş aralığındaki kız çocuklarının oyun oynarken rekabetçi yönlerinin daha çok öne çıktığına dikkat çekmektedir. Paquette vd. (2013) rekabet becerilerinin tüm alt boyutlarıyla cinsiyet açısından inceledikleri çalışmada sadece Göreve Yönelik Rekabet boyutunda kız çocuklarının lehine fark elde etmiştir. Moely, Skarin ve Weil (1979) erkek çocuklarının her koşulda rekabetçi olduklarını belirtirken karşı cins ile oyun oynayan çocukların aynı cinsiyete sahip çocuklarla oyun oynayanlara göre daha fazla rekabetçi olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada Başkalarına Yönelik Yönelik Rekabet boyutunda erkek çocukların puan ortalamaları daha yüksek çıkarken Göreve Yönelik Rekabet boyutunda ise kız çocuklarının puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi boyutunda ise fark görülmemiştir. Okul öncesinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla sorumluluk duygusu (Çimen, 2000), yardımlaşma, paylaşma (Park ve Cheah, 2005) becerilerine sahip olduğu ifade edilmektedir. Belirlenen hedefe ulaşmak için başarılı olma çabası, en iyisini yapma özellikleri göreve yönelik rekabet ile ilgilidir (Griffin-Pierson, 1990). Toplumda düzen, kontrol gibi görevlerin kız çocuklarına verilmesi görev odaklı rekabete yönelmelerine neden olmuş olabilir.

Ebeveynlerin erkek çocuklarına karşı daha otoriter davranmaları erkek çocuklarının kendilerini başkaları ile daha fazla kıyaslamalarına neden olabilmektedir (Chang vd., 2003). Bu da erkek çocuklarının rekabet ortamlarında bulunan diğer çocuklardan daha iyi olma, kazanma ve rekabetten zevk alma duygularını ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum Griffin-Pierson (1990) tarafından kişilerarası rekabet olarak tanımlanmaktadır. Araştırmaya katılan erkek çocukların başkalarına yönelik rekabet alt boyutunun yüksek çıkması erkek çocuklarının kişilerarası rekabet özelliklerinin olduğunu göstermektedir. Erkek çocuklarının rekabetli oyunlara yönlendirilmesi (Knight ve Chao, 1989; Moely,

Skarin ve Weil, 1979; Tsiakara ve Didegilis, 2014) ve sonuç veya başarı odaklı beklentiler (Recepov, 2000) kişiler arası rekabet becerilerini artırmış olabilir.

Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sayılarına göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 13'te açıklanmıştır.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği	Kardeş Sayısı	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
Başkalarına Yönelik Rekabet	Tek Çocuk	72	3,19	1,26	,206	,814
	İki Kardeş	137	3,17	1,06		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,08	,95		
Göreve Yönelik Rekabet	Tek Çocuk	72	4,39	,93	,356	,701
	İki Kardeş	137	4,44	,92		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	4,32	,98		
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Tek Çocuk	72	4,22	1,17	2,091	,126
	İki Kardeş	137	4,49	1,25		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	4,15	1,21		

Tablo 13'e bakıldığında çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Başkalarına Yönelik Rekabet (F=,206; p>,05), Göreve Yönelik Rekabet (F=,356; p>,05) ve Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi (F=2,091; p>,05) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Literatüre bakıldığında; Khadjavi ve Nicklisch (2018) ailedeki çocuk sayısının çocukların rekabet becerileri ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu, Bilici (2019) okul çocuklarının rekabet becerilerinin kardeş sayısına göre fark göstermediğini, Yang ve Yu (2016) tek çocuk olanların daha rekabetçi davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Fülop (2004) çocukların akranları ile rekabet ettiğini belirtmektedir. Çocuklar akranları ile rekabet içerisinde iken aynı zamanda kendilerini geliştirmeye ve keşfetmeye çalışırlar. Sahip olunan kardeşlerin çocuklar tarafından akran olarak görülmemesinin rekabeti azaltmasına bağlı olarak rekabet becerileri kardeş sayısına göre fark göstermemiş olabilir.

Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği puan ortalamalarının anne-baba öğrenim durumlarına göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 14'da gösterilmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne-baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
Başkalarına Yönelik Rekabet	İlkokul mezunu	47	3,32	1,20	1,818	,126
	Ortaokul mezunu	40	2,97	,85		
	Lise mezunu	66	2,94	1,01		
	Ön Lisans mezunu	24	3,05	1,33		
	Lisans mezunu	95	3,32	1,10		
Göreve Yönelik Rekabet	İlkokul mezunu	47	4,25	,86	1,112	,351
	Ortaokul mezunu	40	4,39	,79		
	Lise mezunu	66	4,35	1,01		
	Ön Lisans mezunu	24	4,22	1,16		
	Lisans mezunu	95	4,54	,91		
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	İlkokul mezunu	47	4,41	1,36	,454	,769
	Ortaokul mezunu	40	4,45	1,26		
	Lise mezunu	66	4,30	1,19		
	Ön Lisans mezunu	24	4,05	1,20		
	Lisans mezunu	95	4,36	1,19		
Faktörler	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
Başkalarına Yönelik Rekabet	İlkokul mezunu	18	3,30	1,26	,765	,549
	Ortaokul mezunu	33	2,94	,79		
	Lise mezunu	71	3,07	1,06		
	Ön Lisans mezunu	38	3,12	1,10		
	Lisans mezunu	112	3,26	1,16		
Göreve Yönelik Rekabet	İlkokul mezunu	18	4,62	1,12	,935	,444
	Ortaokul mezunu	33	4,32	,70		
	Lise mezunu	71	4,30	,86		
	Ön Lisans mezunu	38	4,28	,95		
	Lisans mezunu	112	4,49	1,00		
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	İlkokul mezunu	18	4,40	1,57	,077	,989
	Ortaokul mezunu	33	4,24	1,07		
	Lise mezunu	71	4,37	1,23		
	Ön Lisans mezunu	38	4,33	1,37		
	Lisans mezunu	112	4,35	1,18		

Tablo 14'e bakıldığında çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Başkalarına Yönelik Rekabet (F=1,818; p>,05), Göreve Yönelik Rekabet (F=1,112; p>,05) ve Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi (F=,454; p>,05) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Ayrıca çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Başkalarına Yönelik Rekabet (F=,765; p>,05), Göreve Yönelik Rekabet (F=,935; p>,05) ve Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi (F=,077; p>,05) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre de anlamlı fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Bilici (2019) okul öncesi dönem çocuklarının baskınlık hiyerarşisi boyutunun lisans ve lisansüstü mezunu babaların ilköğretim mezunu babalara göre daha yüksek olduğunu ve

ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının baskınlık hiyerarşisi boyutu puanlarının lise mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bay (2020) anne ve babaların öğrenim durumlarının arttıkça çocukların baskınlık korunumu hiyerarşisi boyutunda azalma olduğunu gözlemlemiştir. Bilici (2019) ve Bay (2020) rekabet becerilerinin başkalarına yönelik ve göreve odaklı alt boyutlarında anne ve baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark elde etmemişlerdir.

Anne ve babalarının rekabet davranışları çocukların rekabet becerilerini etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin rekabet davranışlarının ise yaşadıkları çevreden ve geçmiş deneyimlerinden etkilendiği fakat öğrenim durumlarından etkilenmediği belirtilmektedir (Fülop, 2004). Dolayısıyla çocukların rekabet becerileri de anne-baba öğrenim durumuna göre fark göstermemiş olabilir.

Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği puan ortalamalarının aile aylık gelir düzeyine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Puan Ortalamalarının Aile Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği	Aile Aylık Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	s.s	F	p	Tukey testi
Başkalarına Yönelik Rekabet	1500-3000 TL	30	3,05	,95	4,675	,003*	3>2, 4>2
	3001-4500 TL	67	2,78	1,03			
	4501-6000 TL	103	3,23	1,14			
	6001 TL ve üstü	72	3,44	1,05			
Göreve Yönelik Rekabet	1500-3000 TL	30	4,22	,79	,573	,634	
	3001-4500 TL	67	4,35	,87			
	4501-6000 TL	103	4,44	,99			
	6001 TL ve üstü	72	4,46	,97			
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	1500-3000 TL	30	4,04	1,20	3,175	,025*	3>2
	3001-4500 TL	67	4,05	1,26			
	4501-6000 TL	103	4,58	1,25			
	6001 TL ve üstü	72	4,39	1,12			

*p ≤ ,05

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların Başkalarına Yönelik Rekabet boyutundan aldıkları puanların aile aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (F=4,675; p≤,05). Tukey karşılaştırma testi sonucunda, aylık gelir düzeyi 4501-6000 TL arasında olan çocuklar ile aylık gelir düzeyi 3001-4500 TL arasında olanlar ve aylık gelir düzeyi 6001 TL ve üzerinde olan çocuklar ile aylık gelir düzeyi 3001-4500 TL arasında olan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aile aylık geliri 4501-6000 TL

arasında olan çocukların başkalarına yönelik rekabet faktör puan ortalaması ($\overline{X}$=3,23), aile aylık geliri 3001-4500 TL arasında olan çocukların faktör puan ortalamasından ($\overline{X}$=2,78) daha yüksektir. Aile aylık geliri 6001 TL ve üzerinde olan çocukların başkalarına yönelik rekabet faktör puan ortalaması ($\overline{X}$=3,44), aile aylık geliri 3001-4500 TL arasında olan çocukların faktör puan ortalamasından ($\overline{X}$=2,78) daha yüksektir.

Tablo 15'e göre Çocukların Göreve Yönelik Rekabet faktöründen aldıkları puanların aile aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (F=,573; p>,05). Diğer yandan çocukların Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi boyutundan aldıkları puanların aile aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (F=3,175; p≤,05). Tukey karşılaştırma testi sonucunda, aylık gelir düzeyi 4501-6000 TL arasında olan çocuklar ile aylık gelir düzeyi 3001-4500 TL arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aile aylık geliri 4501-6000 TL arasında olan çocukların baskınlık korunumu hiyerarşisi faktör puan ortalaması ($\overline{X}$=4,58), aile aylık geliri 3001-4500 TL arasında olan çocukların faktör puan ortalamasından ($\overline{X}$=4,05) daha yüksektir.

Bulgular aile gelir düzeyi arttıkça rekabet becerilerinin de arttığına dikkati çekmektedir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Khadjavi ve Nicklisch (2018) düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha fazla rekabet özellikleri gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca Gilbert vd. (2009) düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha fazla rekabet davranışı gösterdiklerini ve bu davranışların çocukları stres, depresyon ve kaygıya yol açabileceğini söylemişlerdir. Düşük gelirli ailelerin çocuklarının başarılarına daha fazla önem vermeleri onların daha rekabetçi olmalarına neden olabilmektedir (Khadjavi ve Nicklisch, 2018). Fakat bu araştırmalarda belirtilen rekabet çocukların fazla rekabetçi davranıp kendilerine ve çevrelerine zarar verdikleri yıkıcı rekabet (Fülop, 2004) ile ilişkilidir. Yıkıcı rekabette çocuklar zihinsel ve fiziksel olarak enerji kaybederlerken kişilerarası ilişkilerde olumsuz tutum sergilerler. Yıkıcı rekabetin yapıcı rekabete dönüşmesi için çocukların sosyalliklerinin artacağı, işbirlikçi becerilerinin gelişeceği ve hedeflenen kaynağa ulaşmanın fazla rekabet içerikli olmayacağı ortamların sağlanması gerekmektedir (Fülop, 2004). Düşük gelirli aileler yaşam mücadelesinin fazla oluşu ve yaşam doyumunun az olması nedeniyle çocuklarına yapıcı rekabet için gerekli ortamları sunmakta zorlanmaktadırlar. Bu durum çocukların yıkıcı rekabet boyutlarını geliştirirken yapıcı rekabet boyutlarını ise geri planda bıraktırmaktadır. Ayrıca düşük gelirli aileler gelir düzeylerini yükseltmek için yaşamlarında daha fazla rekabete girmektedirler. Ebeveynlerin

fazla rekabetçi özellikleri çocuklarına karşı sundukları rekabet ortamlarına da yansımaktadır. Bu durumda ise çocuklar hedefe ulaşmak için olumsuz duygu ve davranışlar sergilemekte ve yıkıcı rekabet becerileri artmaktadır (Tsiakara ve Digelidis, 2012). Bu araştırmada kullanılan Okul Öncesi Rekabet Ölçeği çocukların yapıcı rekabet becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Aile gelir düzeyinin artması, çocuklara sunulan olanakların da aratmasını sağladığından çocukların yapıcı rekabet becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

4.3. Oyun Oynama Eğilimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların oyun oynama eğilimlerinin nasıl olduğunu belirlemek için Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ)'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'de gösterilmektedir.

Tablo 16

Çalışmaya Katılan Çocukların "Çocuklar İçin Oynama Eğilimleri Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri

Oynama Eğilimi Ölçeği	n	Min.	Max.	Ort.	s.s
ÇOEÖ Fiziksel Kendiliğindelik	272	1,25	5,00	3,92	,89
ÇOEÖ Sosyal Kendiliğindelik	272	1,40	5,00	3,73	,86
ÇOEÖ Bilişsel Kendiliğindelik	272	1,00	5,00	3,46	,83
ÇOEÖ Zevkin Dışavurumu	272	1,20	5,00	4,00	,89
ÇOEÖ Mizah Anlayışı	272	1,00	5,00	3,37	,98
Ölçek Toplamı	272	1,35	4,96	3,70	,79

Tablo 16 incelendiğinde; çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği Fiziksel Kendiliğindelik boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 3,92) ve standart sapmasının (s.s= ,89) olduğu, Sosyal Kendiliğindelik boyutu puanların ortalamasının ($\overline{X}$ = 3,73) ve standart sapmasının (s.s= ,86) olduğu, Bilişsel Kendiliğindelik boyutu puan ortalamasının ($\overline{X}$ = 3,46) ve standart sapmasının (s.s= ,83) olduğu, Zevkin Dışavurumu boyutu puan ortalamasının ($\overline{X}$ = 4,00) ve standart sapmasının (s.s= ,89) olduğu, Mizah Anlayışı boyutu puan ortalamasının ($\overline{X}$ = 3,37) ve standart sapmasının (s.s= ,98) olduğu ve ölçek toplam puan ortalamasının ($\overline{X}$ = 3,70) ve standart sapmasının (s.s= ,79) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çocukların oyun oynama eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Oyun oynama eğilimi çocukların oyuna aktif katılımlarını, çocukların olumlu ruh hallerini ve streslerini azaltan bir eğilim olarak açıklanmaktadır (Liberman, 1966). Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan çocukların oyun oynarken içsel motivasyon ile oyuna katıldıkları, katıldıkları oyundan zevk aldıkları görülmektedir. Okul öncesinde oyun çocuğun en temel işidir. Özel bir materyal, ortam gerekmeden oyuna yönelebilir, oyunu sürdürebilir, çeşitlendirebilir (Russ, 2004). Dolayısıyla oyun oynama eğilimi de yüksek olarak değerlendirilebilir.

4.3.2. Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimlerinin Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamaları cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre incelendiği bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 17'de açıklanmıştır.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Oynama Eğilimi Ölçeği	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	s.s	t	sd	p
Fiziksel Kendiliğindelik	Kız	127	3,91	,90	-,181	270	,857
	Erkek	145	3,93	,88			
Sosyal Kendiliğindelik	Kız	127	3,86	,90	2,511	270	,013*
	Erkek	145	3,60	,80			
Bilişsel Kendiliğindelik	Kız	127	3,57	,83	2,119	270	,035*
	Erkek	145	3,36	,81			
Zevkin Dışavurumu	Kız	127	4,16	,89	2,759	270	,006*
	Erkek	145	3,87	,87			
Mizah Anlayışı	Kız	127	3,40	1,04	,403	270	,687
	Erkek	145	3,35	,93			
Ölçek Toplamı	Kız	127	3,78	,83	1,708	270	,089
	Erkek	145	3,62	,76			

*p ≤ ,05

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği Fiziksel Kendiliğindelik (t = -,181; p >,05), Mizah Anlayışı (t = ,403; p >,05) boyutları ile ölçek toplamından (t = 1,708; p>,05) elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyete göre fark göstermediği belirlenmiştir. Diğer yandan Sosyal Kendiliğindelik (t = 2,511; p ≤ ,05),

Bilişsel Kendiliğindelik ($t = 2,119$; $p \leq ,05$), Zevkin Dışavurumu ($t = 2,759$; $p \leq ,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında kız çocukların puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Oyun oynama eğiliminin kavramsal çerçevesini oluşturan Barnett (1991) yaptığı araştırmada fiziksel kendiliğindelik, zevkin dışavurumu alt boyutlarının erkek çocukların kız çocuklarına göre daha yüksek, bilişsel kendiliğindelik alt boyutunun ise kız çocukların erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu, sosyal kendiliğindelik ve mizah alt boyutlarında cinsiyetler arası farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Araştırmada sosyal kendiliğindelik, bilişsel kendiliğindelik ve zevkin dışavurumu alt boyutlarında kız çocuklarının puanları erkek çocuklarının puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Oyun oynama eğiliminin özelliklerine bakıldığında kültürler arası farklılıkların ve bağlamsal etkilerin olduğu görülmektedir. Çocukların içinde bulundukları kültürel ortam ve içsel ve çevresel değişkenler çocukların oyun oynama eğilimlerini etkilemektedir (Sanderson, 2010). Çocukların oyun sırasındaki yaratıcılıklarını ifade eden bilişsel kendiliğindelik, kişilerarası ilişkilerini ifade eden sosyal kendiliğindelik ve oyun sırasındaki coşkuyu, eğlenceyi ifade eden zevkin dışavurumu alt boyutlarının kız çocuklarında fazla çıkması araştırmaya katılan kız çocuklarının yaratıcı, iletişim becerileri güçlü ve olumlu duygulara sahip olduklarına işaret etmektedir.

Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının kardeş sayılarına göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Oynama Eğilimi Ölçeği	Kardeş Sayısı	n	$\overline{X}$	s.s	F	p
Fiziksel Kendiliğindelik	Tek Çocuk	72	3,88	,84	1,307	,272
	İki Kardeş	137	4,00	,88		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,78	,94		
Sosyal Kendiliğindelik	Tek Çocuk	72	3,80	,83	,438	,646
	İki Kardeş	137	3,69	,88		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,72	,86		
Bilişsel Kendiliğindelik	Tek Çocuk	72	3,49	,76	2,187	,114
	İki Kardeş	137	3,53	,83		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,27	,87		
Zevkin Dışavurumu	Tek Çocuk	72	4,10	,85	1,657	,193
	İki Kardeş	137	4,03	,91		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,83	,88		
Mizah Anlayışı	Tek Çocuk	72	3,48	,91	,756	,470
	İki Kardeş	137	3,35	1,03		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,28	,95		
Ölçek Toplamı	Tek Çocuk	72	3,76	,74	,893	,411
	İki Kardeş	137	3,71	,81		
	Üç ve daha fazla kardeş	63	3,58	,82		

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların ÇOEÖ Fiziksel Kendiliğindelik (F= 1,307; p >,05), Sosyal Kendiliğindelik (F= ,438; p >,05), Bilişsel Kendiliğindelik (F= 2,187; p >,05), Zevkin Dışavurumu (F = 1,657; p >,05) ve Mizah Anlayışı (F = ,756; p>,05) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile ölçek toplam puan ortalamalarının (F = ,893; p >,05) kardeş sayısına göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Yapılan bazı çalışmalarda da okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının kardeş sayısına göre fark göstermediği görülmektedir (Aslan, 2013; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Kardeş sayısı çocukların oynadıkları oyun türünü etkilemektedir (Yokuş ve Yavuz Konokman, 2018). Çocuklar beş-altı yaşlarında birlikteli oyunlara yönelseler de ortamda birisi olsun veya olmasın içgüdüsel olarak oyuna yönelme potansiyeline sahiptirler. Dolayısıyla kardeş sayısı çocukların oyun eğilimlerinde farka neden olmamış olabilir.

Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının anne-baba öğrenim durumlarına göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 19'te gösterilmektedir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Oynama Eğilimi Ölçeği	Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{x}$	s.s	F	p
Fiziksel Kendiliğindelik	İlkokul mezunu	47	3,79	1,04	1,844	,121
	Ortaokul mezunu	40	3,77	,93		
	Lise mezunu	66	3,88	,84		
	Ön Lisans mezunu	24	3,76	1,00		
	Lisans mezunu	95	4,11	,76		
Sosyal Kendiliğindelik	İlkokul mezunu	47	3,55	,86	2,350	,055
	Ortaokul mezunu	40	3,52	,83		
	Lise mezunu	66	3,75	,85		
	Ön Lisans mezunu	24	3,61	1,02		
	Lisans mezunu	95	3,91	,80		
Bilişsel Kendiliğindelik	İlkokul mezunu	47	3,30	,90	1,242	,293
	Ortaokul mezunu	40	3,38	,88		
	Lise mezunu	66	3,52	,77		
	Ön Lisans mezunu	24	3,29	1,04		
	Lisans mezunu	95	3,57	,74		
Zevkin Dışavurumu	İlkokul mezunu	47	3,84	,92	1,670	,157
	Ortaokul mezunu	40	3,84	,89		
	Lise mezunu	66	4,01	,85		
	Ön Lisans mezunu	24	3,90	1,05		
	Lisans mezunu	95	4,17	,85		
Mizah Anlayışı	İlkokul mezunu	47	3,08	,91	2,074	,084
	Ortaokul mezunu	40	3,21	1,03		
	Lise mezunu	66	3,41	,93		
	Ön Lisans mezunu	24	3,42	1,17		
	Lisans mezunu	95	3,54	,96		
ÇOEÖ Toplam	İlkokul mezunu	47	3,51	,81	2,169	,073
	Ortaokul mezunu	40	3,54	,83		
	Lise mezunu	66	3,72	,76		
	Ön Lisans mezunu	24	3,60	,97		
	Lisans mezunu	95	3,86	,73		
Oynama Eğilimi Ölçeği	Baba Öğrenim Durumu	n	$\overline{x}$	s.s	F	p
Fiziksel Kendiliğindelik	İlkokul mezunu	18	3,91	,96	,291	,884
	Ortaokul mezunu	33	3,79	,99		
	Lise mezunu	71	3,94	,87		
	Ön Lisans mezunu	38	3,86	,95		
	Lisans mezunu	112	3,96	,84		
Sosyal Kendiliğindelik	İlkokul mezunu	18	3,61	,78	,823	,511
	Ortaokul mezunu	33	3,56	,94		
	Lise mezunu	71	3,75	,78		
	Ön Lisans mezunu	38	3,62	,96		
	Lisans mezunu	112	3,81	,86		
Bilişsel Kendiliğindelik	İlkokul mezunu	18	3,26	,76	1,099	,358
	Ortaokul mezunu	33	3,26	,83		
	Lise mezunu	71	3,46	,77		
	Ön Lisans mezunu	38	3,61	,99		
	Lisans mezunu	112	3,50	,81		
Zevkin Dışavurumu	İlkokul mezunu	18	3,82	,88	1,211	,307
	Ortaokul mezunu	33	3,75	,81		
	Lise mezunu	71	4,06	,79		
	Ön Lisans mezunu	38	3,95	1,00		
	Lisans mezunu	112	4,09	,93		
Mizah Anlayışı	İlkokul mezunu	18	3,15	,87	2,223	,067
	Ortaokul mezunu	33	3,01	,96		
	Lise mezunu	71	3,31	,86		
	Ön Lisans mezunu	38	3,42	1,07		
	Lisans mezunu	112	3,54	1,03		
Ölçek Toplamı	İlkokul mezunu	18	3,55	,76	1,159	,329
	Ortaokul mezunu	33	3,47	,80		
	Lise mezunu	71	3,70	,71		
	Ön Lisans mezunu	38	3,69	,91		
	Lisans mezunu	112	3,79	,80		

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği Fiziksel Kendiliğindelik (F =1,844; p>,05), Sosyal Kendiliğindelik (F = 2,350; p>,05), Bilişsel Kendiliğindelik (F= 1,242; p>,05), Zevkin Dışavurumu (F = 1,670; p>,05), Mizah Anlayışı (F = 2,074; p >,05) boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile ölçek toplamından (F = 2,169; p>,05) elde ettikleri puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

Benzer şekilde çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği Fiziksel Kendiliğindelik (F =,291; p>,05), Sosyal Kendiliğindelik (F = ,823; p>,05), Bilişsel Kendiliğindelik (F= 1,099; p>,05), Zevkin Dışavurumu (F = 1,211; p>,05), Mizah Anlayışı (F=2,223; p>,05) boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile ölçek toplamından (F= 1,159; p>,05) elde ettikleri puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur.

Çocukların oyun algıları birçok etmenden etkilenmektedir. Bunların başında ebeveynlerin oyuna karşı bakış açıları gelmektedir. Anne ve babalar çocukları ile oynadıkları oyunda sürece ve oyunda eğlenmeye vurgu yaparlar ise çocukların oyun oynama eğilimleri gelişir (Magnuson ve Barnett, 2013; Sanderson, 2010). Oyun oynamayı gerekli gören anne ve babalar çocukları ile oyun oynamak için uğraşırken oyun oynamayı gerekli görmeyen anne babalar ise çocuklarıyla oyun oynamak için çaba göstermezler (Ecirli, 2014, s. 304). Günümüzde artan bilgi kaynakları ile (sosyal medya, dijital uygulamalar vb.) anne babanın oyun algıları ve oyuna karşı bakış açılarının artmasına bağlı olarak öğrenim durumları arasında farkın azaldığı düşünülebilir (Patrikakou, 2016).

Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının aile aylık gelir durumuna göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 20'da verilmiştir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Çocukların Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının Aile Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Oynama Eğilimi Ölçeği	Aile Aylık Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	s.s	F	p	Tukey testi
Fiziksel Kendiliğindelik	1500-3000 TL	30	3,57	,88	7,592	,000*	3,4>1, 3,4>2
	3001-4500 TL	67	3,60	,90			
	4501-6000 TL	103	4,05	,89			
	6001 TL ve üstü	72	4,17	,75			
Sosyal Kendiliğindelik	1500-3000 TL	30	3,46	,79	6,287	,000*	4>1, 3,4>2
	3001-4500 TL	67	3,42	,84			
	4501-6000 TL	103	3,84	,86			
	6001 TL ve üstü	72	3,95	,81			
Bilişsel Kendiliğindelik	1500-3000 TL	30	3,26	,80	2,306	,077	
	3001-4500 TL	67	3,31	,92			
	4501-6000 TL	103	3,50	,83			
	6001 TL ve üstü	72	3,62	,71			
Zevkin Dışavurumu	1500-3000 TL	30	3,87	,92	4,173	,007*	4>2
	3001-4500 TL	67	3,75	,91			
	4501-6000 TL	103	4,02	,90			
	6001 TL ve üstü	72	4,26	,78			
Mizah Anlayışı	1500-3000 TL	30	3,13	,93	7,530	,000*	4>1,2
	3001-4500 TL	67	3,03	1,01			
	4501-6000 TL	103	3,39	1,00			
	6001 TL ve üstü	72	3,76	,81			
Ölçek Toplamı	1500-3000 TL	30	3,46	,79	6,729	,000*	3,4>2
	3001-4500 TL	67	3,42	,81			
	4501-6000 TL	103	3,76	,80			
	6001 TL ve üstü	72	3,96	,67			

*p ≤ ,05

Tablo 20'e bakıldığında çocukların Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği Fiziksel Kendiliğindelik (F=7,592; p≤,05), Sosyal Kendiliğindelik (F=6,287; p≤,05), Zevkin Dışavurumu (F=4,173; p ≤ ,05), Mizah Anlayışı (F=7,530; p≤,05) boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile ölçek toplam puan ortalamalarının (F=6,729; p ≤ ,05) aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Tukey testi ile yapılan gruplar arası karşılaştırmalar gelir düzeyi arttıkça oynama eğilimlerinin de arttığına işaret etmiştir. Çocukların Bilişsel Kendiliğindelik boyutundan aldıkları puanlarda ise aile aylık gelir durumuna göre anlamlı fark elde edilememiştir (F=2,306; p>,05).

Sanderson (2010) oyun oynama eğiliminin ailenin maddi durumu, zengin oyun çevresi, çocuğun içinde bulunduğu yaşam şartları gibi çevresel değişkenlerden etkilenebileceğini belirtmiştir. Bradley ve Corwny (2003) sosyoekonomik durumun çocukların davranışlarına doğrudan etki ettiğini ve materyallere ulaşım ile deneyimlerden yararlanmaların sosyoekonomik duruma göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Oyun oynama eğilimi psikolojik ve fizyolojik iyiliğin göstergesidir. Eğer kişi aç, stresli ve huzursuz ise oyun oynama eğilimi ortadan kalkar. Aile gelir düzeyi düşük olan ortamda ebeveynler stresli, sıkıntılıdır

(Bateson, 2014a). Yaşam mücadelesi ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisini azaltmakta ve çocuklarına karşı olumsuz duygusal tepkiler vermelerine neden olmaktadır. Bu nedenle düşük aile gelirli ortamda yetişen çocukların oyun oynama eğilimleri düşük olmaktadır (Bateson, 2014b).

4.4 Araştırmaya Katılan Çocukların Duygusal zekâları, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ile oyun oynama eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21

Çocukların Duygusal Zekâları, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygusal zekâ Ölçeği	OÖRÖ Ölçeği		
			Başkalarına Odaklı Rekabet	Göreve Yönelik Rekabet	Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi
	Duygusal Zekâ Ölçeği	1,00	,085	,642**	,537**
Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği	Fiziksel Kendiliğindelik	,615**	,386**	,437**	,653**
	Sosyal Kendiliğindelik	,761**	,067	,637**	,509**
	Bilişsel Kendiliğindelik	,547**	,079**	,592**	,623**
	Zevkin Dışavurumu	,693**	,231**	,560**	,597**
	Mizah Anlayışı	,633**	,200**	,531**	,556**
	ÇOEÖ Toplam	,736**	,215**	,621**	,653**

**p≤,01; *p≤,05

Tablo 21'e bakıldığında, duygusal zekâ ile oyun oynama eğilimi arasında pozitif yönde yüksek ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir (p≤,01). Çocukların duygusal zekâları ile Oyun Oynama Eğilimleri Ölçeği Fiziksel Kendiliğindelik faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=,615; p≤,01); Sosyal Kendiliğindelik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (r=,761; p≤,01); Bilişsel Kendiliğindelik arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=,547; p≤,01); Zevkin Dışavurumu arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=,693; p≤,01); Mizah Anlayışı arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=,633; p≤,01) ve ölçek toplamı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,736; p≤,01) olduğu saptanmıştır.

Çocukların duygusal zekâları ile Rekabet Ölçeği Başkalarına Odaklı Rekabet alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı (r=,085; p>,05), duygusal zekâları ile Göreve Yönelik Rekabet faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=,642; p≤,01); Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki (r=,537; p≤,01) olduğu tespit edilmiştir

Oynama eğilimi ölçeği toplamı ve alt boyutları ile rekabet ölçeği alt boyutları arasında ise düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (r=, 200-r=,653; p≤,01).

Araştırma bulguları çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri arasında olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre bir alandaki artış veya azalış diğer alanda da artışa veya azalışa neden olmaktadır. Hong vd. (2009) Oyun oynama becerisi yüksek olan çocukların duygusal tepki verme becerilerinin de yüksek olduğunu ve rekabet içerikli oyunların oyun oynama eğilimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Şen ve Özbey (2017) duygusal zekâları yüksek olan çocukların akran ilişkilerinin de olumlu olduğuna dikkat çekmektedirler. Duygusal zekâsı yüksek olan çocukların çatışma çözme süreçleri daha olumlu iken (Kiye ve Demir, 2018), zor görevlerle karşılaştıklarında duygularını yönetmede ve görevlerini yerine getirmede (Schutte, Schuettpelz ve Malouff, 2001) başarılıdırlar. Lee ve Jang (2018)'a göre oyun oynama eğiliminin artması duygusal zekâyı geliştirmektedir. Truhon (1983) oyun oynama eğiliminin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki bölümden oluştuğunu ifade etmektedir.

Çocukların duyguları tanıması, anlaması ve yönetmesi yetilerinden oluşan duygusal zekâ rekabet ve oyun oynama eğilimi ile birçok açıdan ilişkili olabilmektedir. Çocuğun olumlu duygu durumu içinde olması yapıcı rekabete yönlendirirken, oyun oynama eğilimini, oyundan haz almasını sağlayabilir. Diğer yandan yapıcı rekabet içinde olan çocuklar ise kişilerarası ilişkilerde olumsuz duygularını düzenleyebilir, olumlu iletişime yönelirler (Fülop, 2004). Yapıcı rekabet içeriğinde olumlu duyguları barındırırken yıkıcı rekabet olumsuz duyguları barındırmaktadır (Fülop, 2004; Sheridan ve Williams, 2006). Bu bakımdan yapıcı rekabet çocukların becerilerini geliştirmeye odaklanmalarını sağlayan duygusal bir zorluk olarak görülebilir (Sheridan ve Williams, 2006).

Rekabetin işlevlerinden motivasyon, öz değerlendirme, heyecan ve zaman işlevleri duygusal zekâ ve oyun oynama eğilimi ile ilişkilidir (Fülop, 2004). *Motivasyon* çocuğun rekabet ortamında motive olup etkinliğin içerisine katılmasını sağlar. *Öz değerlendirme* çocuğun kendisi hakkında nesnel görüşler kazanmasını ve kendi fark ettiği yeteneklerine

uygun etkinliklere katılmasını sağlar. *Heyecan* çocukların rekabet içerikli oyunları eğlenceli bulmalarını ve bu tür oyunlara çocukların katılımlarının daha fazla olmasını sağlar. *Zaman* ise rekabet ortamlarında geçen zamanın çocukların kendilerini geliştirmelerini, kişisel özelliklerinin farkında olmalarını ve bir sonraki oyun için umutlu olmalarını sağlar. Bu işlevlerin açıklamalarına bakıldığında rekabet içerikli ortamların çocukların duygularını ortaya çıkardığı, kendilerini fark edip öz benlik kazanmalarını sağladıkları görülmektedir (Tsiakara ve Digelidis, 2012). Ayrıca etkinlik sırasında çocukların kendilerini etkinliğe dahil etmeleri, etkinlikten zevk almaları, etkinliğe katılmak için içsel isteğin oluşması oyun oynama eğiliminin artışını desteklemektedir (Fülop, 2004).

Oynamak çocukların streslerini azaltır ve motivasyonlarını geliştirir. Oyun oynama eğilimine sahip çocuklar neşeli, huzurlu, esprili, hayat dolu olma gibi olumlu duygu durumu yansıtırlar (Magnuson ve Barnett, 2013). Çocuk kendi içsel motivasyonu ile oyuna katılır. Oyun sırasındaki performansını ise kendisine hedef olarak görür. Okul öncesi dönem çocuklarının oyuna yönelik algılarının geliştirilmesi için beceri geliştirme vurgularının azaltılması ve olumlu etkinin vurgulanması gerekmektedir. Olumlu etki oyun oynama eğilimini geliştirmek için çocukları oyuna teşvik edip eğlenceli bir şekilde göstermektir (Bateson, 2014a). Olumlu etki duygusal zekâ ile ilgili iken beceri geliştirme rekabet ile ilgilidir. Ayrıca oyun çocukların akranları ile rekabet ve işbirliği yapma kapasitelerini de geliştirmektedir (Bateson, 2014b).

Sonuç olarak duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oyun oynama eğiliminin kavramsal incelenmesine bakıldığında bu üç kavramın birbiri ile iç içe olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu durumu destekler niteliktedir. Bu nedenle çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimlerinin geliştirilmesi çocukların yaşadıkları ortama uyum sağlamalarında, 21. Yüzyıl becerilerini kazanmalarında ve kişiliklerinin gelişimlerinde etkili olacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar duygusal zekâya yönelik sonuçlar, rekabet becerisine yönelik sonuçlar, oyun oynama eğilimine yönelik sonuçlar ve duygusal zekâ, rekabet becerisi ve oyun oynama eğilimine ilişkin sonuçlar şeklinde sunulmuştur.

5.1.1. Duygusal zekâya Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâ puanlarının ortalamanın üstünde olduğu, cinsiyet ve aile gelir durumuna göre duygusal zekâlarında fark olduğu, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumuna göre ise fark olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Rekabet Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların rekabet puanlarının ortalamanın üstünde olduğu, rekabet becerilerinde cinsiyet ve aile gelir durumuna göre fark olduğu, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumuna göre ise fark olmadığı görülmüştür.

5.1.3. Oyun Oynama Eğilimine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların oyun oynama eğilimi puanlarının yüksek olduğu, oynama eğilimlerinde cinsiyet ve aile gelir durumuna göre fark olduğu, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumuna göre ise fark olmadığı belirlenmiştir.

5.1.4. Duygusal Zekâ, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğilimine Yönelik Sonuçlar

Duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oynama eğilimi arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmada öğretmenlerin bildirimi ile veriler elde edilmiştir. Sonraki çalışmalarda çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri ile ilgili çocuklardan veriler toplanıp araştırmalar yapılabilir.
- Deneysel desende çalışmalar ile okul öncesinde duygusal zekâ, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri araştırılabilir.
- Oyun oynama eğilimi ve rekabet becerileri ile ilgili çocuklardan veri toplanacak şekilde ölçek çalışmaları yapılabilir.
- Düşük sosyo-ekonomik koşullarda çocuklar için eğitim programları hazırlanarak rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimleri desteklenebilir.

5.2.2. Eğitimcilere-Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Çocukların duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimlerinin aile ortamından etkilendiği düşünüldüğünde eğitimciler aileler için duygularla başa çıkma, yapıcı rekabet, oyun ve çocuk içerikli eğitimler düzenleyebilirler.
- Çocukların oyun oynama eğilimlerinin geliştirilmesi, cinsiyetler arası farkın azaltılması için öğrenme sürecinde oyuna daha sık yer ve süre verilebilir, kuralsız, rekabetsiz, yaratıcılığı geliştiren oyunlar planlanabilir.
- Ailelere yapıcı rekabet içeren etkinlik örnekleri sunularak ev ortamında yapıcı rekabeti desteklemeleri sağlanabilir.
- Çocukların duygu durumlarını, yapıcı rekabet becerilerini ve oyun oynama eğilimlerini sıklık formları ile düzenli aralıklarla gözlemleyebilir, öğrenme sürecini bu doğrultuda yapılandırabilirler.

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler çocuklarının cinsiyetine bakmaksızın duygusal zekâları, rekabet becerileri ve oyun oynama eğilimlerini destekleyen yaklaşım ve ortam sunabilirler.
- Çocukların duygularını ifade etmeleri, anlamaları ve yönetmelerini sağlayan oyunlara ve etkinliklere yer verebilirler.
- Çocukları ile yapıcı rekabet becerilerini geliştiren etkinlikler yapabilirler.
- Çocuk için oyunun yer ve zamanı olmadığını göz önüne alarak oyuna daha sık yer verebilir, çocukların oyunlarından elde ettiği heyecana ortak olarak oyun oynama eğilimi artırabilirler.

KAYNAKLAR

Alcock, S. (2013). Toddlers' complex communication: playfulness from a secure base. *Contemporary Issues in Early Childhood, 14*(2), 179-190.

Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aslan, Ö.M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocuklarını oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi.* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aşan, Ö. & Özyer, K. (2003). Duygusal zekâya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21*(1) , 151-167

Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Barnett, L. A. & Kleiber, D. A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology, 141*(1), 115-127.

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design and measurement. *Play & Culture 31*, 319-336.

Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play&Culture, 4*(1), 51-74.

Barnett, L. A. (1992). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture, 4*(4), 371-393.

Bar-on, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: ınsights from the emotional quotient ınventory. R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), T*he handbook of emotional intelligence,* içinde (s. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bateson, P. & Martin, P. (2015). *Oyun, oyunbazlık, yaratıcılık ve inovasyon* (S. Kırgezen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Bateson, P. (2014a). Playfulness and creativity. *Current Biology, 25*(1), 12-16.

Bateson, P. (2014b). Play, playfulness, creativity and ınnovation. *Animal Behavior and Cognition, 1*(2), 99-112.

Bay, D. N. (2020). Okul öncesi dönemde çocukların rekabet stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(2), 557-578.

Benenson, J. F. (1994). Ages four to six years: Changes in the structures of play networks of girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(4), 478–487.

Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R. & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development, 72*(3), 921-928.

Bibri, S. E. (2015). *The human face of ambient intelligence: Cognitive, emotional, affective, behavioral and conversational aspects.* Paris: Atlantis.

Bilici, H. S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2003). Age and ethnic variations in family process mediators of SES. M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* içinde (s. 161–188). Manwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabi istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü. *N. (2013). Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem.

Canbay, S. (2020). *Farklı sosyoekonomik ve eğitim düzeyindeki annelerin ve babaların duygusal zekâları ile okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Chakraborty, A. & Konar, A. (2009). *Emotional ıntelligence: A cybernetic approach.* Springer: Chennai.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598–606.

Conley, C. (2013). *Duygusal denklemler* (İ. Şener, Çev.). İstanbul: Pegasus.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations.* New York: Grosset/Putnam.

Coşkun, K. (2017). Anne ve baba eğitim düzeyleri ile 10 yaş çocuğunun duygusal zekâ performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 385-398.

Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün* (S. Silahlı, Çev.). İstanbul: Alfa.

Demiriz, S., & Engin, K. (2019) Okul öncesi eğitiminde aile katılımı ile çocukların duygusal zekasının desteklenmesi. İ. Ulutaş ve E. Ömeroğlu (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekâ: kuramdan uygulamaya ve değerlendirmeye* içinde (s. 40-72). Ankara: Pegem.

Dereli, E. & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (1) , 227-258.

Ecirli, H. (2014). Anne-baba-çocuk ve oyun. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (s. 295-315). Ankara: Pegem A.

Elfenbein, H. A., Marsh, A. A. & Ambady, N. (2002). Emotional ıntelligence and the recognition of emotion from facial expressions. P. Salovey (Ed.) *The wisdom In feelıng: Psychological processes in emotional Intelligence* içinde (s. 37-59). New York: The Guilford Press.

Er, H. (2018). *Aile eğitim çalışmalarının ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin düşüncelerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erdoğdu M.Y (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(*23), 62 - 76.

Ern, T. J., ve Arshat, Z., & İsmail, N. (2021). Predictors of emotional ıntelligence among preschool children in Kuala Lumpur, Malaysia. *GATR Journals, 9*(1), 23-32.

Fabrizi, S. (2014). *Measuring the playfulness of children with special needs in occupational therapist led, caregiver-included community playgroups*. (Doctoral dissertation). https://nsuworks.nova.edu/hpd_ot_student_dissertations/36/ sayfasından erişilmiştir.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud, 20*(1), 77–89.

Fischer, P., Camba, L., Ooi, S. H. & Chevalier, N. (2018). Supporting cognitive control through competition and cooperation in childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 173*(2018), 28–40.

Fülop, M. (2004). Competition as a culturally constructed concept. C. Baillie, E. Dunn, & Y. Zheng (Eds.), *Travelling facts. The social construction, distribution, and accumulation of knowledge* içinde (s. 124-148). Frankfurt: Campus Verlag.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligence: New horizons.* New York: Basic.

Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 82*(2),123–136.

Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New Insights.* New York: More Than Sound.

Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?.* İstanbul: Varlık.

Green, V. A., & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(1), 42–59.

Griffin-Pierson, S. (1990). The competitiveness questionnaire: A measure of two components of competitiveness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23(1),* 108–115.

Gross, J. J. & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. P. Salovey (Ed.), *The Wisdom in feeling: Psychological processes in emotional ıntelligence* içinde (s. 297-345). New York: The Guilford.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Harkness, L. & Bundy A. C. (2001). The test of playfulness and children with physical disabilities. *The Occupational Therapy Journal of Research, 21*(2), 73-89.

Herrera, L., Buitrago, R. E., & Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian primary school children. Location and gender. *Universitas Psychologica, 16*(3), 1–10.

Hong, J., Hwang, M., Lu, C., Cheng, C., Lee, Y., & Lin, C. (2009). Playfulness-based design in educational games: a perspective on an evolutionary contest game. *Interactive Learning Environments,* 17(1), 15-35.

Howard, J., Bellin, W. & Ress, V. (2002). *Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom.* Annual Conference of the British Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Exeter University, England.

Izmaylova, E. I., Kuzmishina, T. L., Gorelkina, M. A., Korneva, E. N. & Lukinova, A. V. (2021). The relationship between general and emotional intelligence in preschool children. *Psychology of Giftedness and Creativity, 117*(1), 1-5.

Joo, S. L. & Moon, H. J. (2013). The effect of the temperament and playfulness of young children on their social competence. *Journal of Korean Home Management Association, 31*(6), 125-138.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 57-85). Ankara: Anı.

Karaş Z. (2021). *Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Keleş, S. & Yurt, Ö. (2016). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Development and Care, 187*(8), 1372-1387.

Khadjavi, M. & Nicklisch, A. (2018). Parents' ambitions and children's competitiveness. *Journal of Economic Psychology, Elsevier, 67*(3), 87-102.

Kiye, S. & Demir, E. (2018). 7. Sınıf öğrencileri düzeyinde duygusal zekâ ile çatışma çözme davranışı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(5), 639–645.

Kline, T. J. (1999). The team player inventory: Reliability and validity of a measure of predisposition toward organizational team-working environments. *Journal for specialists in Group Work, 24*(1), 102-112.

Knight, G. P., & Chao, C. C. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and ındividualistic social values of children. *Motivation and Emotion, 13*(2), 132-142.

Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2019). Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocuklarının duygusal zeka düzeyine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 113-123.

Lee, Y. H. & Jang, J. (2018). Effects of forest experience on young children's playfulness and emotional ıntelligence. *Journal of People, Plants, and Environment, 21*(3), 253-262.

Liberman, J. N. (1966). Playfulness: an attempt to conceptualize a quality of play and of the player. *Psychological Reports, 19*(3), 1278.

Macun, B. & Ulutaş, İ. (2019). Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences, 14*(4), 1545 - 1564.

Macun, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Magnuson, C. D. & Barnett L. A. (2013) The playful advantage: How playfulness enhances coping with stress. *Leisure Sciences, 35*(2), 129-144.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science & Myth.* London: The MIT.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet.* Toronto: MHS Publishers.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? P. Salovey and D. Sluyter (ed.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* içinde (s. 3-31). New York: Basic.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Competing models of emotional intelligence. R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of human intelligence* içinde (s. 396-420). New York: Cambridge University.

Moely, B. E., Skarin, K., & Weil, S. (1979). Sex differences in competition-cooperation behavior of children at two age levels. *Sex Roles, 5(1),* 329–342.

O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology, 10(1),* 1116.

Özcan, C. (2019). *5-6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* (Yüksek Lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özçelik Pala, F. N. (2020). 6-10 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulakbilge, 46*(3), 365-379.

Özyürek, A. & Erdoğmuş Mermer, M. (2021). Okul öncesi çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileriyle annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 50(*231), 27-39.

P21. (2019). *21st century learnıng for early chıldhood framework.* Ohio: Battelle for kids.

Paquette, D., Gagnon, M. N., Bouchard, L., Bigras, M., & Schneider, B. H. (2013). A new tool to explore children's social competencies: The preschool competition questionnaire. *Child Development Research, 2013(1),* 1-10.

Park, S. Y. & Cheah, C. S. L. (2005). Korean Mothers' proactive socialisation beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal Of Behavioral Development, 29(*1); 24-34.

Patrikakaou, E. N. (2016). Parent involvement, technology, and media: now what? *School Community Journal,* 26(2), 9-24.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2000), 313-320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. E*uropean Journal of Personality, 15(*6), 425–448.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 277-293.

Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(2), 159-190.

Recepov, R. (2000). *Algılanan ana-baba davranışları (kültürlerarası bir karşılaştırma).* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Rissanen, C. (2010). *Factors that Account for Children's Variability in Social Skills: Temperament and Emotional Intelligence.* Doctoral Dissertation, The City Üniversity, Education Institute, New York.

Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy.* New Jersey: LEA.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9(1),* 185-211.

Salovey, P. (2007). Integrative Summary. R., Bar-on, J. G., Maree, & M. J., Elias (Ed.) *Educating people to be emotionally intelligent* içinde (s. 291-299). London: Praeger.

Sanderson, R. C. (2010). *Towards a new measure of playfulness: the capacıty to fully and freely engage ın play.* Doctoral Dissertation, Loyola University, Psychology Institute, Chicago.

Schutte, N. S., Schuettpelz, E., & Malouff, J. M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition and Personality*, *20*(4), 347–354.

Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Shankar, S., & Tewari, V. (2021). Understanding the emotional ıntelligence discourse on social media: ınsights from the analysis of twitter. *Journal of Intelligence, 9*(4), 2-17.

Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Constructive competition in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, *4*(3), 291-310.

Sheridan, S. & Williams, P. (2011). Developing individual goals, shared goals, and the goals of others: Dimensions of constructive competition in learning contexts, *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(2), 145-164.

Somuncuoğlu, D. (2010). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(11), 269-293.

Sönmez, S. (2016). Erken çocukluk döneminde bireysel ve ikili grup etkinlik performans algıları: Karşılaştırmalı deneysel bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies, 1*(51), 323-333.

Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology, 9*(2), 251–268.

Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Şahin, H. ve Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1,* 39-56.

Şen, B. & Özbey, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES), 12(*1), 40-57.

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Taylor, S. I. & Rogers, C. S. (2001). The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood*, *33*(1), 43-49.

Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme.* Ankara: Pegem A.

Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: Construct validity of the Children's Playfulness Scale. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 33–39.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills.* San Francisco: JosseyBass.

Truhon, S. A. (1983). Playfulness, play and creativity: A path analytic model. *The Journal of Genetic Psychology*, *143*(1), 19-28.

Tsiakara, A. & Digelidis, N. M. (2012). Ways preschool children aged 4-5 years old express their desire to Excel, *European Psychomotricity Journal*, *4*(1), 41-48.

Tsiakara, A. & Digelidis, N. M. (2014). Assessing preschool children's competitive behaviour: An observational system, *Early Child Development and Care, 184*(11), 1648-1660.

Tsiakara, A. A., & Digelidis, N. M. (2015). Preschoolers' perceptions of performance and satisfaction under competitive and non-competitive conditions. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1109–1117.

Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(10), 1365–1372.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Uyanık Balat, G., Akman, B. & Arslan Çiftçi, H. (2017). Okul öncesi rekabet ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/ The Journal of International Education Science, 4*(10), 59-71.

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

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 6*(3), 1620-1644.

Ünsal, A. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Weinberger, N. & Stein, K. (2008). Early competitive game playing in same- and mixed-gender peer groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*(4), 499-514.

Yang, F., & Yu, L. (2016). With or without siblings: Sorting into competition in the experimental labor market. *China Economic Review, 41*(1), 284–298.

Yengin, E., Güner, P. D., & Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *MKÜ Tıp Dergisi, 10*(36), 14-19.

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

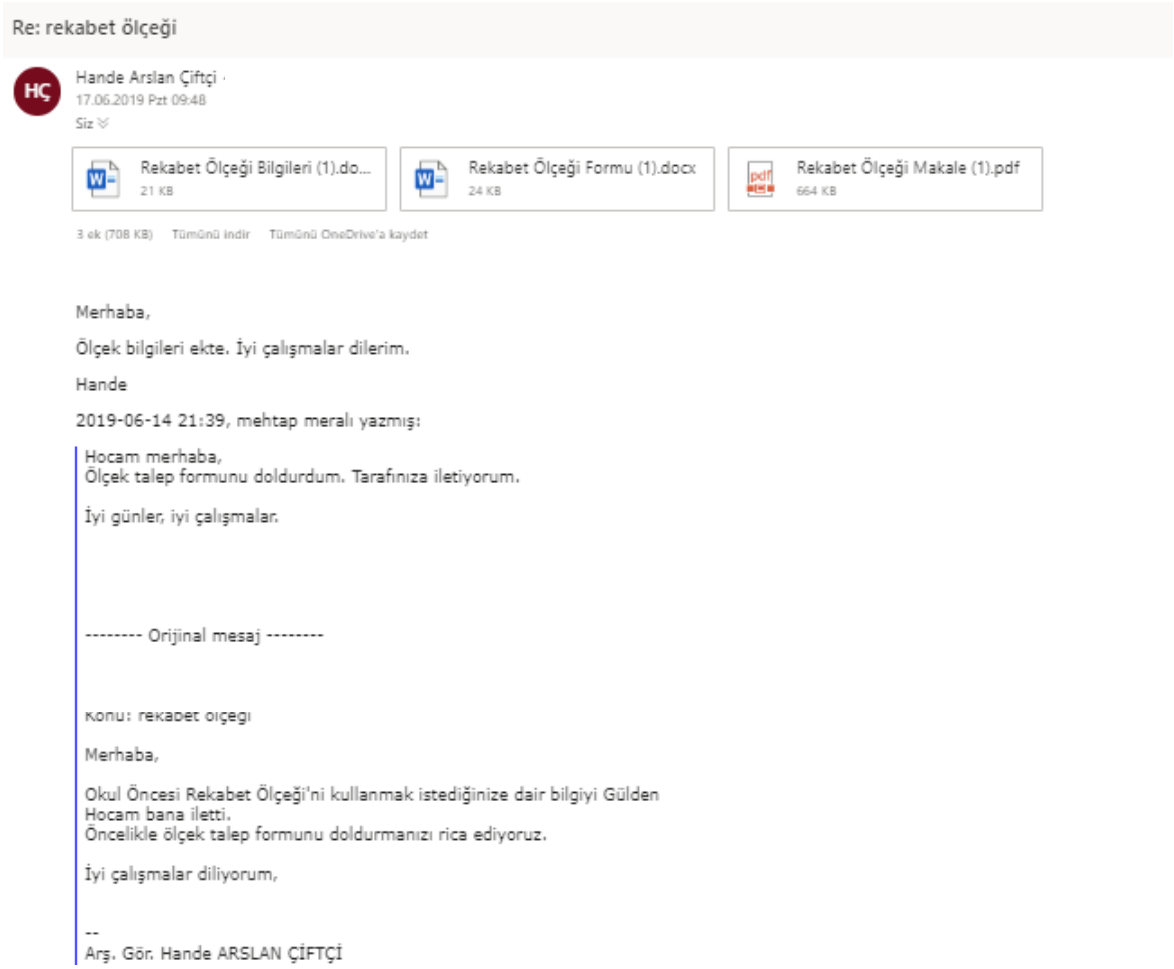
Yukay Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S. & Çap, E. (2015). Okul Öncesi Çağdaki Çocukların "İyi" ve " Kötü" Kavram Algılarının Resim Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 13*(29), 271-303.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009) *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relaitonships and our mental health.* London: The MIT.

EKLER

Ek-1. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği İzin



Re: rekabet ölçeği

HÇ Hande Arslan Çiftçi
17.06.2019 Pzt 09:48
Siz

Rekabet Ölçeği Bilgileri (1).do... 21 KB
Rekabet Ölçeği Formu (1).docx 24 KB
Rekabet Ölçeği Makale (1).pdf 664 KB

3 ek (708 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba,

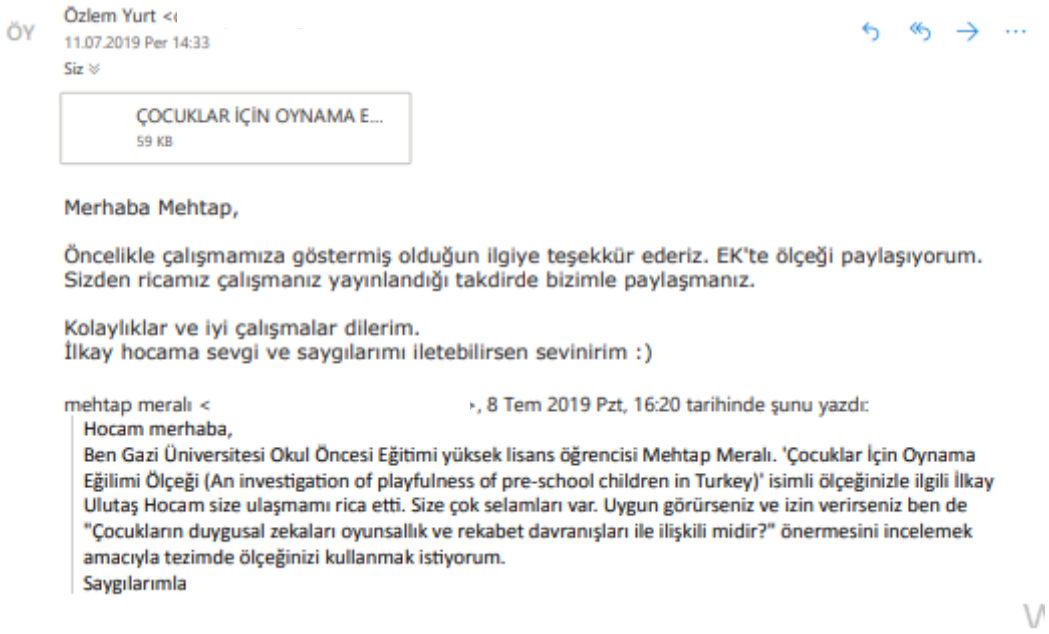
Ölçek bilgileri ekte. İyi çalışmalar dilerim.

Hande

2019-06-14 21:39, mehtap meralı yazmış:

> Hocam merhaba,
> Ölçek talep formunu doldurdum. Tarafınıza iletiyorum.
>
> İyi günler, iyi çalışmalar.
>
> -------- Orijinal mesaj --------
>
> Konu: rekabet ölçeği
>
> Merhaba,
>
> Okul Öncesi Rekabet Ölçeği'ni kullanmak istediğinize dair bilgiyi Gülden Hocam bana iletti.
> Öncelikle ölçek talep formunu doldurmanızı rica ediyoruz.
>
> İyi çalışmalar diliyorum,
>
> --
> Arş. Gör. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ

Ek-2. Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ) İzin



ÖY Özlem Yurt <
11.07.2019 Per 14:33
Siz

ÇOCUKLAR İÇİN OYNAMA E...
59 KB

Merhaba Mehtap,

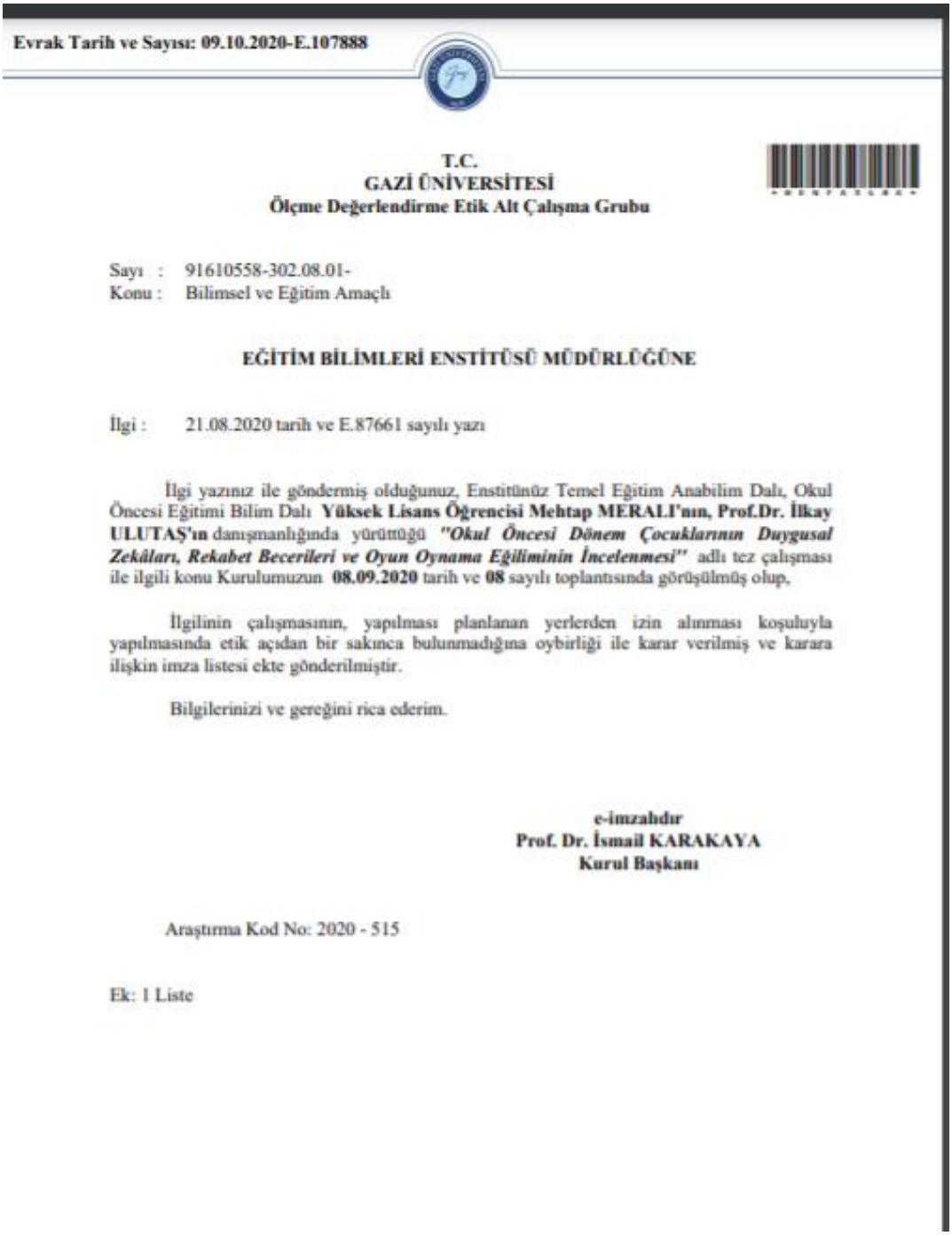
Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğun ilgiye teşekkür ederiz. EK'te ölçeği paylaşıyorum. Sizden ricamız çalışmanız yayınlandığı takdirde bizimle paylaşmanız.

Kolaylıklar ve iyi çalışmalar dilerim.
İlkay hocama sevgi ve saygılarımı iletebilirsen sevinirim :)

mehtap meralı < ›, 8 Tem 2019 Pzt, 16:20 tarihinde şunu yazdı:

> Hocam merhaba,
> Ben Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Mehtap Meralı. 'Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey)' isimli ölçeğinizle ilgili İlkay Ulutaş Hocam size ulaşmamı rica etti. Size çok selamları var. Uygun görürseniz ve izin verirseniz ben de "Çocukların duygusal zekaları oyunsallık ve rekabet davranışları ile ilişkili midir?" önermesini incelemek amacıyla tezimde ölçeğinizi kullanmak istiyorum.
> Saygılarımla

Ek-3. Etik kurul izin



Evrak Tarih ve Sayısı: 09.10.2020-E.107888

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.08.2020 tarih ve E.87661 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Mehtap MERALI'nın, Prof.Dr. İlkay ULUTAŞ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâları, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğiliminin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **08.09.2020** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

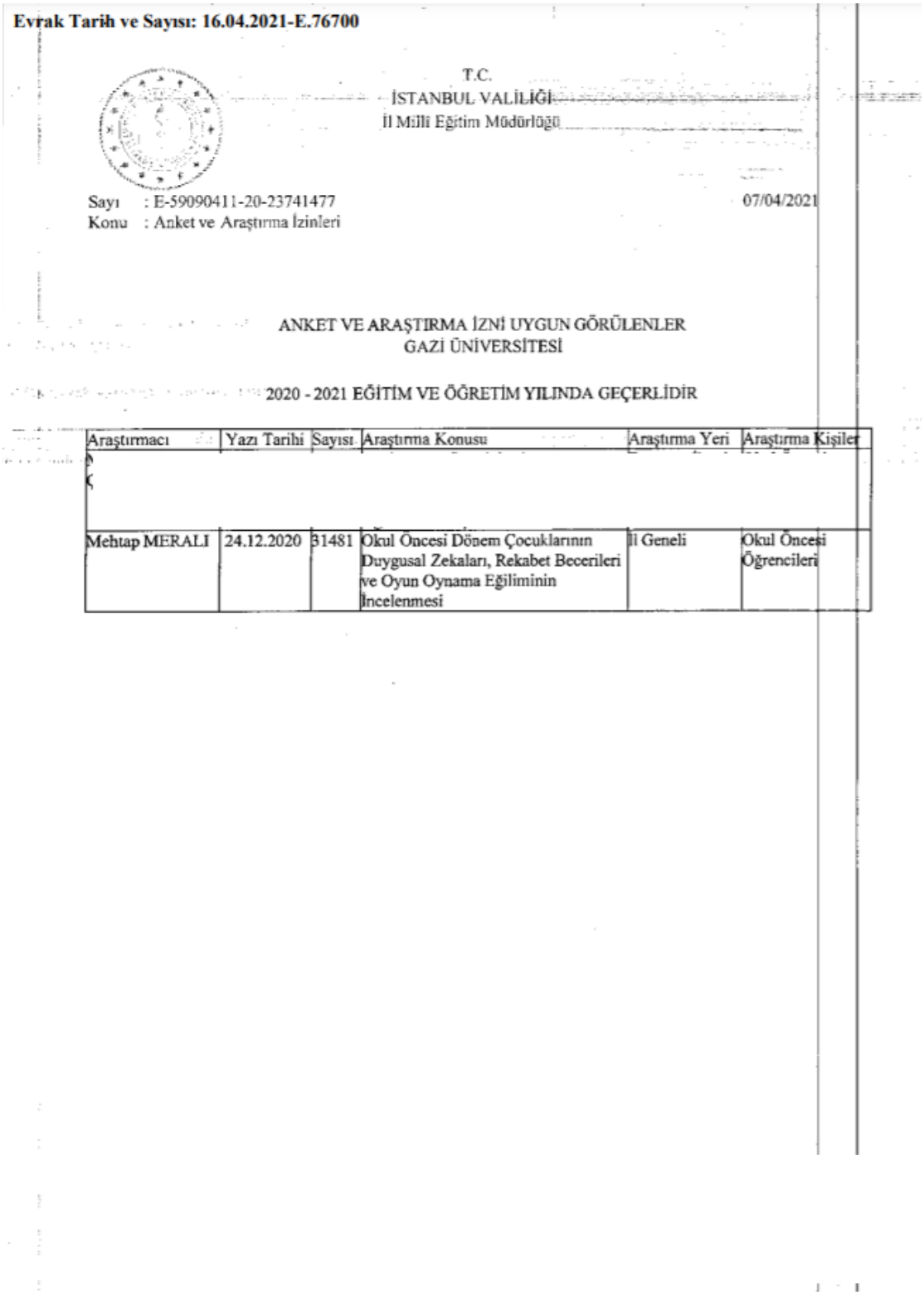
Araştırma Kod No: 2020 - 515

Ek: 1 Liste

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 08.09.2020	TOPLANTI SAYISI : 08
ADI – SOYADI	**İMZA**
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Ek-4. MEB Araştırma izni



Evrak Tarih ve Sayısı: 16.04.2021-E.76700

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-23741477 07/04/2021
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

ANKET VE ARAŞTIRMA İZNİ UYGUN GÖRÜLENLER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

2020 - 2021 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILINDA GEÇERLİDİR

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayısı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Mehtap MERALI	24.12.2020	31481	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekaları, Rekabet Becerileri ve Oyun Oynama Eğiliminin İncelenmesi	İl Geneli	Okul Öncesi Öğrencileri



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…