



Empathy Levels, Self-Perceptions, and Play Interactions of Children Aged 60-72 Months in the Preschool Period

Hazal Ersal^a  Erhan Alabay^b 

^a Graduate Student, University of Health Sciences, İstanbul, Türkiye, hazalersal1@gmail.com

^b Assoc. Prof. Dr., University of Health Sciences, İstanbul, Türkiye, erhan.alabay@sbu.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between empathy levels, self-perceptions, and interactive play skills with peers in children during the preschool period. The study utilized a quantitative research design, specifically employing a correlational survey model. A total of 128 children attending educational institutions in the Uskudar district of Istanbul, Turkey, were included in the study. The participants were selected using the convenience sampling method. The data collection instruments used in the study were the "Demographic Information Form," "Empathy Scale for Children," "Purdue Self-Concept Scale for Preschool Children," and the "Penn Interactive Peer-Playing Scale-Teacher Form". The study's results revealed a moderate positive correlation between children's empathy skill levels and play interactions. Additionally, a moderate negative correlation was found between empathy skill levels and disengagement from play. Furthermore, a positive correlation was observed between the sub-dimension of maternal acceptance, which is one of the components of the self-perception scale, and play interactions, while a negative correlation was identified between scores related to play disruption and disengagement. However, no significant relationship was found between the other sub-dimensions of the self-perception scale, namely social, academic, and physical competence, and play skills.

Article Type
Research

Article Background

Received:

08.12.2022

Accepted:

10.05.2023

Keywords

Self-Perception,

Empathy, Play

Interaction, Preschool

Period

To cite this article: Ersal, H. & Alabay, E. (2023). Empathy levels, self-perceptions, and play interactions of children aged 60-72 months in the preschool period. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 385-426.

Corresponding Author: Hazal Ersal, e-mail: hazalersal1@gmail.com

Introduction

Play is a joyful activity that facilitates communication among children, supports all areas of development, and enables them to freely express their emotions (Pilten & Pilten, 2013). Throughout human history, play activities have been an essential pursuit for children, transcending race, religion, and language, with universal characteristics (Durualp & Aral, 2018; Frost & Sunderlin, 1985). Over time, numerous researchers have studied the definition, significance, scope, and impact of play on children's development (Duman & Temel, 2011). Comenius (1631) described play as an important tool for learning. He emphasized its significance in the development of a child's personality and creativity and as an effective means for the child to acquire social and moral rules (Comenius, 1631, cited in Koçyiğit et al., 2007). Piaget (1962) defined play within the context of cognitive theory. According to Piaget, during play activities, children assimilate and accommodate the situations they encounter in the external world into their minds (Piaget, 1962; cited in Bardak et al., 2022; Nicolopoulou, 2004). Freud (1961) approached play from the perspective of personality development. He posited that children reenact positive or negative events they experience and project their emotions into their play (Freud, 1961, cited in Mellou, 1994). Erikson (1963), on the other hand, explained play in the context of psychosocial development. He emphasized that children externalize their self-identity and dramatize daily life situations through play. Erikson also highlighted that children successfully complete psychosocial developmental stages through play (Erikson, 1963, cited in Sevinç, 2004). Despite various perspectives on play, researchers share common views on its supportive role in children's development and its significance in contributing to a child's sense of happiness (Duman & Temel, 2011).

When examining the literature on the significance of play, it becomes evident that play enables children to acquire knowledge and skills that will benefit them in their future lives. It assists them in developing problem-solving strategies for the situations they encounter and in understanding their own identities. Moreover, play allows children to form value judgments and cultivate emotions such as friendship, empathy, and sharing (Aksoy & Dere Çiftçi, 2022; Powell et al., 2004). The process of play, while often individual, frequently occurs as a group activity with other individuals, leading to intense social interactions and cultural transfers among children's peers. Consequently, play activities involving peers support many social and emotional skills in a child's socio-emotional development (Arslan & Bulgu, 2010). Riihelä (2002) conducted a study involving 20 children aged 1 to 6 and five kindergarten staff members. The children's behaviors during play were video-recorded and analyzed as part of the research. The findings revealed that children engaged in collaborative activities without any intervention from adults, demonstrated cooperation skills during play, used gestures and facial expressions in their communication, and exhibited social interactions with each other. The social play behaviors and interactions displayed by children during play activities with their peers provide opportunities for the child's future social life, fostering the development of knowledge, skills, experiences, and self-confidence. Furthermore, these interactions aid in the child's self-awareness and understanding of others, enabling them to establish friendships and later romantic relationships (Kaçar & Ayaz Alkaya, 2022; Koçyiğit et al., 2015; Poyraz, 2017; Rubin & Coplan, 1998). The purpose of this study is to determine the extent to which empathy and self-perception, which are considered essential in social relationships, influence a child's interactions with peers during play activities, based on previous research aiming to explore the impact of play on social interactions among individuals.

Self-perception is a concept that encompasses an individual's views, attitudes, and behaviors about

themselves, playing a significant role in the formation of personality. It begins to develop during infancy and is shaped by experiences and environmental influences (Cevher & Buluş, 2006; Zembat et al., 2018). Rochat (1998), in a study observing the self-development of 2-3-month-old infants, found that babies start to explore their own bodies shortly after birth. Along with self-awareness, they begin to move their hands and legs, and touch their bodies as a way of becoming aware of their physical selves.

The period of early childhood, specifically from 0 to 72 months, constitutes a critical phase for self-development, wherein parents, peers, and teachers play crucial roles in influencing the child's self-development (Sarica, 2010; Verschueren et al., 2012). When examining the impact of self on social interaction, it has been observed that self-development increases with age, and by the age of two, the child's self and other perceptions aid in supporting self-development. Furthermore, the study's findings indicate that the development of self-perception in children positively enhances collaboration-based play, problem-solving, and communication skills among their peers (Brownell & Carriger, 1990).

The empathy skill, which plays a significant role in children's interactions with each other, is a concept that enables individuals to understand each other's feelings, identify their needs, and be motivated to help (Masterson & Kersey, 2013). Empathy skill consists of stages of recognizing, observing, and responding to the emotional states of others (Marshall et al., 1995). Empathy development in humans begins during infancy and culminates during late childhood, around the ages of 10-12, with the acquisition of identity and self-awareness (Hoffman, 1975). With the development of empathy skills in individuals, prosocial behaviors increase, and positive social relationships are observed to flourish (Soliman et al., 2021). In a study by Song (2022), investigating the impact of empathy skills on positive social behaviors in early childhood, the findings of 18 research articles were examined. The study revealed a positive correlation between empathy skills and positive behaviors in the social interactions of young children. Furthermore, a review of the literature reveals additional research findings supporting the relationship between positive social behaviors and empathy (Davis et al., 2018; Mesurado & Richaud, 2017; Rizkyanti & Murty, 2018; Silke et al., 2018; Silke et al., 2021; Taylor et al., 2013).

This study aims to investigate the relationship between children's empathy levels, self-perception, and their interactive play skills with peers. In this context, the following sub-problems were addressed to seek answers:

1. Is there a significant difference in the empathy and self-perception levels, as well as play behaviors of children aged 60-72 months, concerning independent variables such as gender, age, parents' educational status, and number of siblings?
2. Is there a significant correlation between children's empathy levels, self-perception, and their play behaviors?

Method

Research Model

This study utilized a quantitative research design and employed the correlational survey model. Correlational surveys are investigations that reveal whether there is a relationship between two or

more variables (Karasar, 2011). In this study, the correlational survey model was chosen since it involves comparing the scores of children's empathy, self-concept, and play behaviors with each other.

Working group

The research was conducted in the Üsküdar district of Istanbul, Turkey. A total of 128 children aged 60-72 months were included in the study from state preschools and kindergartens located in Üsküdar. Convenience sampling was employed to select the study group. Demographic information of the participating children and their parents is presented in Table 1.

According to Table 1, 51.6% of the children participating in the study were boys and 48.4% were girls. When the ages of the children were examined, it was determined that 89.1% of them were 67-72 months and 10.9% of them were 60-66 months. When the educational status of the children's parents is examined, 39.2% of the mothers are high school graduates, 27.4% university, 13.5% primary school, 9.5% middle school, 5.4% vocational school (2 years), 4.7% master or higher education level. When the educational status of the fathers was examined, it was concluded that 43.2% of the fathers were high school graduates, 27% were university graduates, 11.5% were primary school graduates, and 10.8% were middle school graduates. When the number of siblings of the children was examined, it was concluded that 65.6% of children with two siblings, 25% of only children, and 9.4% of children with three or more siblings.

Table 1.

Demographic Characteristics of Participating Children

		n	%
Gender	Girl	62	48.4
	Boy	66	51.6
Age	60-66 months	14	10.9
	67-72 months	114	89.1
Mother Education	Primary school	15	13.5
	Middle school	13	9.5
	High school	51	39.2
	Vocational school (2 years)	5	5.4
	University	39	27.4
	Master or higher education level	5	4.7
Father Education	Primary school	15	11.5
	Middle school	13	10.8
	High school	56	43.2
	Vocational school (2 years)	3	2.7
	University	34	27.0
	Master or higher education level	7	4.7
Number of Siblings	One Child	32	25.0
	Two siblings	84	65.6
	Three and above siblings	12	9.4
	Total	128	100

Data Collection Tools

In the study, Demographic Information Form, "Empathy Scale for Children (ESC)", "Purdue Self-Concept Scale for Preschool Children (PSCS)" and "Penn Interactive Peer-Playing Scale-Teacher

Form (PIPPS-T)" were used in the study.

Demographic Information Form

The Demographic Information Form has been prepared by the researchers. This form includes questions related to the age of the child (60-72 months), the child's gender, the number of siblings, and the age and educational background of the parents.

Empathy Scale for Children (ESC)

The scale developed by Köksal Akyol and Aslan (2014) is designed for children aged 48-72 months with the purpose of assessing their empathy skill levels. The scale consists of cards displaying facial expressions representing four emotions: happy, sad, angry, and scared. It contains a total of 12 items and is individually administered to each child. Before using the measurement tool, the child is engaged in a discussion about the four emotions (happy, sad, angry, scared), and the cards with facial expressions corresponding to these emotions are shown to the child. Then, the 12 pictures related to the 12 items are presented to the child one by one, and the child is asked about how they might have felt in the depicted situation. The scale yields scores ranging from 0 to 12, with higher scores indicating higher levels of empathy skills in children. The reliability of the scale was examined, resulting in a KR-20 coefficient of .70, and a test-retest reliability coefficient of .89 when retested after a three-week interval (Köksal Akyol & Aslan, 2014). In this research, the reliability analysis of the Empathy Scale for Children was re-conducted based on the total score, resulting in a Cronbach's Alpha coefficient of .60.

Purdue Self-Concept Scale for Preschool Children (PSCS)

Cicirelli (1974), PSCS was developed to determine children's self-perception levels. The scale was adapted to children between the ages of 5 and 6 in our country by Özcan et al. (2009) and consists of 16 items. There are 2 pictures on each page of the scale. First of all, two pictures are shown to the child and the instruction of the picture is read to the child. The child is asked which of these two pictures is more similar to themselves and is asked to show it. Depending on the answer given by the child, 1 or 0 points are taken from each item. The scale consists of 4 sub-dimensions. These sub-dimensions are Social Competence, Academic Competence, Physical Competence and Mother Acceptance, respectively. The Social Competence sub-dimension is related to the child's social interaction and closeness with his friends and how he perceives himself about the prosocial behaviors he shows to his friends. The Academic Competence sub-dimension is related to the child's reading, writing and mathematics skills, and the Physical Competence sub-dimension is related to how the child see themselves in motor skills such as muscle strength and agility. Mother Acceptance sub-dimension is related to children's perceptions of being accepted by their mothers. As the child's score from the scale increases, the level of self-perception increases (Özcan et al., 2009).

Penn Interactive Peer- Playing Scale-Teacher Form (PIPPS-T)

This scale was developed by Fantuzzo et al. (1998) and adapted into Turkish by Ahmetoğlu et al. (2017). The purpose of the measurement tool is to enable the teacher to evaluate the interactive play behaviors of 60-72 month old children with their friends during the play processes they perform at school and to determine their interactive play levels. The scale consists of 29 items and 3 sub-dimensions. It was prepared in a 4-point likert type. Play Interaction consists of items that include playing with their peers, helping them and encouraging them to participate in their plays. Play Disruption sub-dimension encompasses behaviors that disrupt the flow of the play and interaction

with peers. Play Disconnection sub-dimension includes items related to hesitant behaviors and refusal to participate in the play. As scores obtained from the Play Interaction sub-dimension increase, the ability to engage in interactive play behaviors with peers also increases. On the other hand, as scores obtained from the Play Disruption and Play Disconnection sub-dimensions increase, the ability to engage in interactive play behaviors decreases. The scale is not calculated based on the total score. During the scale development stage, reliability analysis was conducted, and it was found that the Cronbach's Alpha values for the sub-dimensions of Play Interaction, Play Disruption, and Play Disconnection were higher than .80 (Ahmetoğlu et al., 2017).

Data Collection Process

Before starting the research, approval was obtained from the Health Sciences University Hamidiye Scientific Research Ethics Committee under the number 22/384. The data for the study were collected from children aged 60-72 months in five state-run preschools affiliated with the Üsküdar District Directorate of National Education during the spring semester of the 2021-2022 academic year. Firstly, permissions for using the measurement tools were obtained. The schools for the implementation were selected using the convenience sampling method, and five preschools in the Üsküdar district were determined. Then, the school administrators of the selected schools were consulted to discuss the study, and verbal permissions were obtained. Teachers and parents were informed about the study. Parents were asked to fill out a voluntary consent form and a demographic information form for their children to participate in the study if they were willing to do so. To ensure that the educational program was not disrupted, planning was done with the teachers, and specific days and times were determined for the implementation. A total of 128 children whose parents gave consent and who willingly participated in the study were informed about the study. Empathy Scale for Children (ESC) and Purdue Self-Concept Scale for Preschool Children (PSCS) were administered individually to the children, and the Penn Interactive Peer-Playing Scale-Teacher Form (PIPPS-T) was applied to the teachers for evaluating the children's play behaviors. The application of each scale to each child takes approximately 15-20 minutes.

Analysis of Data

The collected data were analyzed using SPSS 22 software. Initially, the data were checked for skewness and kurtosis values. As the skewness and kurtosis were found to be beyond the +/- 2 range, it was determined that the data did not follow a normal distribution. Consequently, non-parametric analysis methods were utilized in the research. Among the non-parametric tests, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test, and Spearman's Rank Correlation Analysis were employed.

Validity and Reliability

The fit index values were determined in 3 scales based on the data collected in the study and are presented in Table 2.

Table 2.

Fit Indices and Reliability of Scales

	χ^2/SD	RMR	RMSA	GFI	SRMR	Cronbach alpha
PSCS	1,458	.011	.060	.889	.046	.73
ESC	2,855	.024	.073	.877	.044	.60
PIPPS-T						
Play Interaction	2.211	.073	.070	.867	.040	.82
Play Disruption	2.034	.035	.066	.894	.038	.92
Play Disconnection	2.104	.045	.069	.872	.045	.89

Based on the evaluation of $\chi^2/S.D$ values, it was determined that all three scales had values below 3, which, according to Gürbüz (2019), represents an excellent fit. Therefore, all three scales showed excellent fit regarding this criterion. The evaluation of RMR values was conducted next. According to Byrne (2005), an RMR value below .05 indicates an excellent fit, while a value below .08 indicates a sufficient fit. PSCS and ESC scales had RMR values indicating an excellent fit, while the PIPPS-T scale had a value indicating a sufficient fit. Upon examining the RMSA values, it can be concluded that all three scales had RMSA values below .80, which indicates a sufficient fit (Browne & Cudeck, 1992; Schermelleh-Engel et al., 2003). The GFI values for all three scales were found to be above .85, which is considered acceptable (Schumacker & Lomax, 2004, cited in Seçer, 2021). As for the SRMR values, it is preferred that they be below .05, indicating a sufficient fit (Gürbüz, 2021). All three scales had SRMR values below .05. Furthermore, the Cronbach Alpha values for all three scales were found to be at a reliable level.

Results

Within the framework of the first sub-problem of the study, the Mann Whitney U Test was applied to determine the difference between 60–72-month-old preschool children's total scores of ESC, sub-dimension, and total scores of PSCS, sub-dimensions of PIPPS-T and gender. Analysis results are shown in Table 3.

Table 3.

Mann-Whitney U Test Results Between Gender and ESC, PSCS, and PIPPS-T Scores

		Gender	n	MR	SR	U	Z	p
ESC	ESC Total Score	Girl	62	70.27	4556.50	1688.50	-1.734	.083
		Boy	66	59.08	3899.50			
	Social Competence	Girl	62	65.31	4356.50	1995.50	-.277	.782
		Boy	66	63.73	3899.50			
PSCS	Academic Competence	Girl	62	62.00	4049.50	1891.00	-.818	.413
		Boy	66	66.85	4206.50			
	Physical Competence	Girl	62	56.81	3844.00	1569.50	-2.348	.019*
		Boy	66	71.72	4412.00			
PIPPS-T	Mother Acceptance	Girl	62	62.95	3903.00	1950.00	-.654	.513
		Boy	66	65.95	4353.00			
	Total Score	Girl	62	59.12	3665.50	1712.50	-1.609	.108
		Boy	66	69.55	4590.50			
PIPPS-T	Play Interaction	Girl	62	77.43	4800.50	1244.50	-3.827	.000*
		Boy	66	52.36	3455.50			
	Play Disruption	Girl	62	58.87	3650.00	1697.00	-1.673	.094
		Boy	66	69.79	4606.00			
Play Disconnection	Girl	62	58.10	3602.50	1649.50	-1.900	.057	
	Boy	66	70.51	4653.50				

*p<0.05

When Table 3 is examined, a significant difference was found between the genders of the children and the Physical Competence sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of PSCS. It was determined that this differentiation was in favor of boys. In other words, boys' perceptions of physical competence are higher than girls'. In addition, a significant difference was found between the gender variable and the Play Interaction sub-dimension, which is one of the PIPPS-T sub-dimensions. The significant difference seen in the Play Interaction sub-dimension is in favor of girls. In other words, it can be said that the play interactions seen in the play processes of girls are more positive than boys.

The Mann Whitney U Test was applied to find the result of the differentiation between the children's ESC total scores, PSCS sub-dimension and total scores, PIPPS-T sub-dimensions, and age. The results are presented in Table 4.

Table 4.

Mann-Whitney U Test Results Between Age and ESC, PSCS, and PIPPS-T Scores

		Age (months)	n	MR	SR	U	Z	p																																																																																																			
ESC	ESC Total Score	60-66	14	53.79	753.00	648.00	-1,165	.244																																																																																																			
		67-72	114	65.82	7503.00					Social Competence	60-66	14	73.68	1031.50	669.50	-1.128	.259	67-72	114	63.37	7224.50		Academic Competence	60-66	14	62.79	879.00	774.00	-.203	.839	67-72	114	64.71	7341.50	PSCS	Physical Competence	60-66	14	65.32	914.50	786.50	-.091	.928	67-72	114	64.40	7341.50		Mother Acceptance	60-66	14	72.07	1009.00	692.00	-1.157	.247	67-72	114	63.57	7247.00		Total Score	60-66	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547	67-72	114	63.82	7275.00		Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751	67-72	114	64.14	7311.50	PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252
	Social Competence	60-66	14	73.68	1031.50	669.50	-1.128	.259																																																																																																			
		67-72	114	63.37	7224.50					Academic Competence	60-66	14	62.79	879.00	774.00	-.203	.839	67-72	114	64.71	7341.50	PSCS	Physical Competence	60-66	14	65.32	914.50	786.50	-.091	.928	67-72	114	64.40	7341.50		Mother Acceptance	60-66	14	72.07	1009.00	692.00	-1.157	.247	67-72	114	63.57	7247.00		Total Score	60-66	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547	67-72	114	63.82	7275.00		Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751	67-72	114	64.14	7311.50	PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50								
	Academic Competence	60-66	14	62.79	879.00	774.00	-.203	.839																																																																																																			
		67-72	114	64.71	7341.50				PSCS	Physical Competence	60-66	14	65.32	914.50	786.50	-.091	.928	67-72	114	64.40	7341.50		Mother Acceptance	60-66	14	72.07	1009.00	692.00	-1.157	.247	67-72	114	63.57	7247.00		Total Score	60-66	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547	67-72	114	63.82	7275.00		Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751	67-72	114	64.14	7311.50	PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50																					
PSCS	Physical Competence	60-66	14	65.32	914.50	786.50	-.091	.928																																																																																																			
		67-72	114	64.40	7341.50					Mother Acceptance	60-66	14	72.07	1009.00	692.00	-1.157	.247	67-72	114	63.57	7247.00		Total Score	60-66	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547	67-72	114	63.82	7275.00		Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751	67-72	114	64.14	7311.50	PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50																																		
	Mother Acceptance	60-66	14	72.07	1009.00	692.00	-1.157	.247																																																																																																			
		67-72	114	63.57	7247.00					Total Score	60-66	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547	67-72	114	63.82	7275.00		Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751	67-72	114	64.14	7311.50	PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50																																															
	Total Score	60-66	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547																																																																																																			
		67-72	114	63.82	7275.00					Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751	67-72	114	64.14	7311.50	PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50																																																												
	Play Interaction	60-66	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751																																																																																																			
		67-72	114	64.14	7311.50				PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921	67-72	114	64.61	7366.00		Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50																																																																									
PIPPS-T	Play Disruption	60-66	14	63.57	890.00	785.00	-.089	.921																																																																																																			
		67-72	114	64.61	7366.00					Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*	67-72	114	61.93	7059.50																																																																																						
	Play Disconnection	60-66	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*																																																																																																			
		67-72	114	61.93	7059.50																																																																																																						

*p<0.05

When Table 4 is examined, a significant difference was found between the age of the children and the PIPPS-T sub-dimension, the Play Disconnection. This differentiation is in favor of their 67-72 month old children. In other words, 60-66 month old children's level of play disconnection is significantly higher than 67-72 month old children. No significant difference was found between the age variable of the children and the ESC and PSCS.

The Kruskal Wallis H Test was applied to detect a significant difference between the children's total scores of ESC, PSCS sub-dimension and total scores, PIPPS-T sub-dimensions, and mother's educational status. Analysis results are shown in Table 5.

Table 5.

Kruskal Wallis H Test Results Between Mother's Educational Status and ESC, PSCS, and PIPPS-T Scores

		Mother Education	n	MR	χ^2	p
ESC	ESC Total Score	Primary school	15	64.10	1.139	.951
		Middle school	13	65.88		
		High school	51	62.50		
		Vocational school (2 years)	5	80.50		
		University	39	64.79		
	Social Competence	Master or higher education level	5	64.20	9,422	.093
		Primary school	15	56.90		
		Middle school	13	44.77		
		High school	51	70.82		
		Vocational school (2 years)	5	51.70		
PSCS	Academic Competence	University	39	65.59	1.073	.956
		Master or higher education level	5	78.40		
		Primary school	15	59.50		
		Middle school	13	62.35		
		High school	51	65.53		
	Physical Competence	Vocational school (2 years)	5	72.80	-	
		University	39	63.67		
		Master or higher education level	5	72.80		
		Primary school	15	48.00		
		Middle school	13	61.00		
PIPPS-T	Mother Acceptance	High school	51	65.86	7,773	.169
		Vocational school (2 years)	5	56.30		
		University	39	67.21		
		Master or higher education level	5	96.30		
		Primary school	15	52.90		
	Total Score	Middle school	13	71.65	8,422	.134
		High school	51	62.56		
		Vocational school (2 years)	5	50.00		
		University	39	69.31		
		Master or higher education level	5	77.50		
PIPPS-T	Play Interaction	Primary school	15	46.83	7,996	.156
		Middle school	13	58.35		
		High school	51	67.61		
		Vocational school (2 years)	5	56.90		
		University	39	66.35		
	Play Disruption	Master or higher education level	5	95.00	8,314	.140
		Primary school	15	51.27		
		Middle school	13	49.77		
		High school	51	74.80		
		Vocational school (2 years)	5	66.80		
PIPPS-T	Play Disruption	University	39	61.45	4,648	.460
		Master or higher education level	5	58.90		
		Primary school	15	70.70		
		Middle school	13	67.00		
		High school	51	70.38		
PIPPS-T	Play Disruption	Vocational school (2 years)	5	58.30		
		University	39	54.82		
		Master or higher education level	5	61.10		
		Primary school	15	68.97		

Play Disconnection	Middle school	13	72.00	2,590	.763
	High school	51	64.20		
	Vocational school (2 years)	5	72.20		
	University	39	62.26		
	Master or higher education level	5	44.50		

According to Table 5, no significant difference was found between the educational status variable of the children's mothers and the total score of ESC, sub-dimension and total score of PSCS, and sub-dimensions of PIPPS-T.

The Kruskal Wallis H Test was applied to determine the difference between the children's total scores of ESC, PSCS sub-dimensions and total scores, sub-dimensions of PIPPS-T, and father's educational status. Analysis results are shown in Table 6.

Table 6.

Kruskal Wallis H Test Results Between Father's Educational Status and ESC, PSCS, and PIPPS-T Scores

		Father Education	n	MR	χ^2	p
ESC	ESC Total Score	Primary school	15	56.77	2.169	.825
		Middle school	13	62.00		
		High school	56	65.61		
		Vocational school(2 years)	3	83.17		
		University	34	63.28		
	Social Competence	Master or higher education level	7	74.79	3,499	.623
		Primary school	15	56.60		
		Middle school	13	60.65		
		High school	56	63.53		
		Vocational school(2 years)	3	89.50		
Academic Competence	University	34	68.60	5.323	.378	
	Master or higher education level	7	65.71			
	Primary school	15	50.47			
	Middle school	13	60.38			
	High school	56	70.00			
PSCS	Physical Competence	Vocational school(2 years)	3	67.17	2,763	.736
		University	34	65.50		
		Master or higher education level	7	52.21		
		Primary school	15	51.77		
		Middle school	13	64.08		
	Mother Acceptance	High school	56	64.54	6.116	.295
		Vocational school(2 years)	3	57.00		
		University	34	68.10		
		Master or higher education level	7	77.50		
		Primary school	15	52.10		
PIPPS-T	Total Score	Middle school	16	60.62	4,923	.425
		High school	64	66.84		
		Vocational school(2 years)	4	77.67		
		University	40	68.09		
		Master or higher education level	7	69.07		
	Play Interaction	Primary school	17	53.73	4,578	.470
		Middle school	16	54.54		
		High school	64	66.11		
		Vocational school(2 years)	4	65.50		
		University	40	66.04		
Play Disruption	Master or higher education level	7	85.29	8,869	.114	
	Primary school	17	73.90			
	Middle school	16	62.42			
	High school	64	72.29			
	Vocational school(2 years)	4	45.67			
		University	40	51.25		
		Master or higher education level	7	58.36		
		Primary school	17	65.40		

Play Disconnection	Middle school	16	77.23	4.359	.499
	High school	64	65.06		
	Vocational school(2 years)	4	85.33		
	University	40	59.69		
	Master or higher education level	7	48.86		

According to Table 6, no significant difference was found between the education status of the children's mothers and the total score of ESC, sub-dimensions of PSCS and total score, and sub-dimensions of PIPPS-T.

The Kruskal Wallis H Test was applied to determine the difference between the children's total scores of ESC, PSCS sub-dimension and total scores, PIPPS-T sub-dimensions, and the number of siblings. Analysis results are shown in Table 7.

Table 7.

Kruskal-Wallis H Test Results Between Number of Siblings and ESC, PSCS, and PIPPS-T Scores

		Number of siblings	n	MR	χ^2	p
ESC	ESC Total Score	One Child	32	77.53		
		Two siblings	84	60.79	5.649	.059
		Three or More Siblings	12	55.75		
	Social Competence	One Child	32	69.83		
		Two siblings	84	63.01	1,216	.544
		Three or More Siblings	12	60.75		
	Academic Competence	One Child	32	73.59		
		Two siblings	84	62.02	3.325	.190
		Three or More Siblings	12	57.58		
PSCS	Physical Competence	One Child	32	67.50		
		Two siblings	84	62.22	1.152	.562
		Three or More Siblings	12	72.46		
	Mother Acceptance	One Child	32	62.92		
		Two siblings	84	66.35	1,894	.388
		Three or More Siblings	12	55.79		
	Total Score	One Child	32	73.05		
		Two siblings	84	61.41	2.349	.309
		Three or More Siblings	12	63.33		
PIPPS-T	Play Interaction	One Child	35	63.69		
		Two siblings	98	66.50	1.485	.476
		Three or More Siblings	15	52.67		
	Play Disruption	One Child	35	64.53		
		Two siblings	98	63.80	.236	.889
		Three or More Siblings	15	69.33		
	Play Disconnection	One Child	35	61.20		
		Two siblings	98	64.94	.554	.758
		Three or More Siblings	15	70.21		

According to Table 7, no significant difference was found between the number of siblings of the children and the total score of ESC, sub-dimensions of PSCS and total score, and sub-dimensions of PIPPS-T.

Spearman Correlation Analysis was used to determine the relationship between the children's total scores on ESC and the sub-dimension and total scores of PSCS and the PIPPS-T sub-dimension

scores. Correlation analysis data are presented in Table 8.

Table 8.

Spearman Correlation Analysis Between Scale Scores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total Empathy Skill (1)	1								
Social Competence (2)	-.154	1							
Academic Competence (3)	-.050	.167	1						
Physical Competence (4)	-.129	.341**	.343**	1					
Mother Acceptance (5)	-.042	.482**	.139	.328**	1				
Total Self Perception (6)	-.121	.619**	.599**	.851**	.534**	1			
Play Interaction (7)	.311**	.124	-.073	-.052	.207*	-.008	1		
Play Disruption (8)	-.198	-.018	-.073	-.024	-.225*	-.079	-.423**	1	
Play Disconnection (9)	-.327**	-.110	-.023	-.062	-.186*	-.093	-.653**	.462**	1

* $p < .05$ ** $p < 0.01$ significant; "r= low correlation between 0.000-0.300, moderate relationship between 0.301- 0.700, strong relationship between 0.701-1.0"

Spearman Correlation analysis in Table 8 were examined, it was determined that there was a significant relationship between the total empathy skill score and the sub-dimensions of PSCS, "Play Interaction" and "Play Disconnection". Moderate between the empathy skill total score and the "Play Interaction" sub-dimension ($r: .311$; $p < .001$), while there was a positive relationship at a high level, a moderate negative relationship was found between the sub-dimension of "Play Disconnection" ($r: -.327$ **; $p < .001$). In addition, a significant relationship was found between the "Mother Acceptance" sub-dimension of the PSCS scale and the "Play Interaction" ($r: .207$ *; $p: .019$), "Play Disruption" ($r: -.225$ *; $p: .011$), and "Play Disconnection" ($r: -.186$ **; $p: .035$) sub-dimensions of the PIPPS-T scale. There was a negative low-level relationship between the "Mother Acceptance" sub-dimension and the "Play Disruption" and "Play Disconnection" sub-dimensions, while a positive low-level relationship was found between the "Mother Acceptance" sub-dimension and the "Play Interaction" sub-dimension. In other words, although it is not appropriate to establish a causal connection, as children perceive a decrease in acceptance from their mothers, their disruptive behaviors and disengagement from the play increase, while an increase in the perception of acceptance from their mothers positively affects their interaction with each other during the play process.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The initial finding of the study, which aims to examine the relationship between empathy levels, self-perceptions, and interactive play skills with peers in preschool children aged 60-72 months, is related to the children's gender and the physical competence sub-dimension of the self-perception scale. According to the study, male children perceive themselves as more physically competent compared to female children. One possible reason for this could be that children are raised in a patriarchal society. In patriarchal societies, boys are often provided with more opportunities for physical activities, while girls may have fewer opportunities (Çelik & Yenilmez, 2019; Manios et al., 1999; Telford et al., 2016). As a result, male children may see themselves as more physically competent than female children. Guthold et al.'s (2020) study on adolescents aimed to determine global trends in insufficient physical activity and included a total of 1.6 million participants. The study found that countries with a low level of physical activity among girls included Bangladesh

and India, and the reasons for the low participation of girls in physical activities were attributed to societal factors. Particularly, it was determined that the social structure in these countries was patriarchal, and people living in these countries believed that girls should be more involved in domestic and household activities. Studies like Cowley et al.'s (2021) research also identified that girls faced barriers in participating in physical activities due to gender inequality. Cowley et al.'s (2021) study aimed to determine perceptions of adolescent girls regarding physical activity and found that although girls enjoyed physical activities and were aware of the benefits of such activities, many of them refrained from participating due to the fear of being judged based on gender inequality. Similar results have been found in studies conducted on gender equality in Turkey (Gürkan, 2019; İlhan Tunç, 2009; Kaya & Memiş, 2019; Temiz et al., 2020; Yağan Güder, 2014).

One of the reasons for the significantly lower self-perceptions of physical competence in girls compared to boys can be attributed to their lesser inclination to participate in physical activities that would enhance their motor skills when compared to boys. The level of an individual's participation and willingness to engage in physical activities can be considered to influence their self-perceptions of physical competence. In a study conducted by Vella et al. (2014) to determine participation in organized sports during childhood, it was found that girls showed less involvement in organized sports and were physically less active compared to boys. Similarly, Telford et al. (2016) conducted a study to determine why girls are less physically active than boys and found that boys engaged in extracurricular sports activities more frequently than girls. Additionally, girls exhibited lower perceptions of physical education compared to boys. Woods et al. (2018), in their research on children's participation rates in physical activities in Ireland, also revealed that only about 10% of girls actively engaged in daily physical activities, while approximately 90% did not meet the recommended levels of physical activity. Moreover, Lenhart et al. (2012), in their study investigating the relationship between children's participation in structured physical activities and gender, found that 10.6% of boys and 27.9% of girls were physically inactive.

Another finding of the study is that boys exhibit more disengagement behavior in games compared to girls. One of the main reasons for this could be that girls possess higher levels of prosocial behaviors than boys and tend to display these behaviors more in peer settings. This could be attributed to different societal expectations and gender roles for girls and boys. Society tends to expect more prosocial behaviors such as cooperation, collaboration, and sharing from girls and reinforces these behaviors. Prosocial behaviors form the foundation of game interactions (Yurdakul et al., 2021), thus it can be speculated that boys may exhibit more disengagement behavior compared to girls. In a study by Gündüz and Gültekin Akduman (2020), investigating the impact of prosocial behaviors on play behavior in preschool children, a strong significant relationship was found between children's prosocial behavior skills and game interactions, as well as game disruption behaviors. The results indicated that as children displayed more prosocial behaviors, disengagement behaviors decreased. Van der Graaff et al. (2018), in their study on adolescents, found that girls demonstrated significantly higher levels of prosocial behaviors than boys in early ages. They also observed that the prosocial behavior levels of boys remained stable until the age of 14 but increased from 14 to 17 years old, while girls' prosocial behaviors increased until the age of 16. In a study by Yeung et al. (2013) examining positive behavior and gender in a school environment, a significant difference was found in favor of girls regarding positive behavior. Schaeffer et al. (2006) compared the level of aggressive and destructive behaviors among boys and girls attending primary school. They found that girls displayed lower levels of antisocial behaviors compared to boys. Similar studies in the literature also support the evidence that girls exhibit more prosocial behaviors

compared to boys (Belsky & Beaver, 2011; Lam et al., 2012; Wagner & Ruch, 2015). Furthermore, one of the reasons for boys showing more disengagement behavior compared to girls may be attributed to boys' lower self-regulation, attention, and social competence skills compared to girls (Diamond & Blair, 2018; Owens, 2016). In a study by Alavi et al. (2019) examining factors related to academic achievement, they found that girls had higher levels of attention skills and better impulse control compared to boys. Compagnoni et al. (2020) investigated the relationship between children's behavioral self-regulation skills and motivation levels in a sample of 147 preschool children aged 5 to 7 years. The results indicated that girls showed better behavioral self-regulation skills compared to boys. Similar findings of girls outperforming boys in self-regulation skills have been reported in other studies as well (Bembenutty, 2009; Magat, 2013; Meece & Painter, 2008).

Another finding of the study is related to the relationship between children's age and disengagement behavior during play. Children aged 60-66 months show higher levels of disengagement behavior compared to children aged 67-72 months. In other words, younger children tend to exhibit more disengagement behavior during play. This finding can be attributed to the relationship between children's age and their duration of engagement in activities. Especially, younger children may have shorter durations of engagement in activities compared to older children. Çivril Yılmaz (2022) aimed to determine the play preferences of preschool children aged 60-72 months and found that children aged 63-67 months spent less time in activities conducted in block, book, science, and manipulative learning centers compared to children aged 67-72 months. According to Konrad (1984), cited in Yavuz (2014), as children's age increases, their ability to focus and sustain attention also improves. The average attention span for children aged 5-7 years is reported to be 15 minutes, while it increases to 20 minutes for children aged 7-10 years. In Mucuk's (2020) study examining the play behaviors of children aged 60-72 months, it was also found that the disengagement scores of children aged 60-66 months were higher than those of children aged 67-72 months.

Another finding of the study is that there is no significant difference between children's self-perception, play behaviors, and empathy levels and their parents' educational backgrounds. One of the most important reasons for this could be attributed to all children attending preschool educational institutions. Nowadays, it can be argued that parental involvement is more effectively carried out in preschool education institutions. The increase in the number of educational activities and seminars provided by schools might have contributed to making parents more conscious and aware individuals. Orçan Kaçan et al. (2020) examined parents' views on parental involvement in preschool education and found that especially mothers received high scores in the context of home-school collaboration-based parental involvement. Another reason for fathers not having an impact on their children's self-perception, play behaviors, and empathy levels could be due to the relatively less active role of fathers in the development and education of children in our country. Yavuz Konokman and Yokuş (2016) aimed to determine the perceptions of parents with preschool children regarding their participation in classroom activities and found that there was a significant difference in favor of mothers in terms of parental involvement rates. In a study conducted by Craig and Mullan (2011) to determine the level of child care shared by mothers and fathers, study groups were selected from Australia, Denmark, France, and Italy and included in the research. The analysis revealed that mothers took much more responsibility in child care compared to fathers. Additionally, the study did not find a significant difference between the number of siblings and empathy, play behaviors, and self-perception of children. Literature review supports this finding with studies such as Aysu et al. (2021), Taner Derman (2013), and Küçükkaragöz and Canbulat (2011). However, when examining the literature, examples of studies that show significant

differences between the number of siblings and empathy, play behaviors, and self-perception levels can also be found. In particular, an increase in the number of siblings is associated with increased warmth and empathy levels among siblings (Lam et al., 2012; Maximiano-Barreto et al., 2020).

In the study, it was found that there is a moderate positive correlation between children's empathy skills and the subscales of the play interaction scale, and a moderate negative correlation with the disengagement from play. In other words, as children's empathy skills increase, their positive play interactions also increase, while their disengagement from play decreases. One of the main reasons for this finding is the active role of emotions in the process of play. Emotions hold significant importance, especially in children's social play (Brownell et al., 2002; Zahn Waxler et al., 1992). According to Strayer and Roberts (1989), children who understand emotions during play are more comfortable taking on roles and exhibit more positive social behaviors in their play interactions. At this point, it is essential to note that empathy is not solely based on the emotional component. Empathy is a multidimensional construct comprising emotional, cognitive, and behavioral components (Telle & Pfister, 2016). There might be negative cognitive or behavioral factors within play that could lead to disengagement. Children with higher empathy levels find it easier to generate cognitive solutions to potential problems that may arise during play. For example, they can suggest solutions to negative situations within play or understand their playmates' perspectives (Ornaghi et al., 2020). Another reason for the relationship between children's empathy levels and play behaviors may be related to their high social skills. Children with high social skills are more likely to display positive play behaviors. In a study conducted by Ergin and Ergin (2017) that investigated the relationship between preschool children's social behaviors and play skills with a total of 300 children, a significant positive correlation was found between their positive social skills and play abilities. Similarly, Acer (2018) aimed to determine the play behaviors of 48-72-month-old children and found a moderate significant correlation between fundamental social skills such as friendship, sharing, cooperation, responsibility, respect, and play behaviors.

The final finding of the study is that there is a significant relationship between children's self-concept sub-dimension of maternal acceptance and play interaction, play disruption, and disengagement from play. In other words, it can be stated that children who perceive themselves as being cared for and engaged in more positive interactions with their mothers also exhibit higher scores of positive play behaviors. One of the main reasons for this finding can be attributed to secure attachment. Bowlby suggests that healthy attachments formed with mothers, fathers, or primary caregivers during childhood will have an impact on the interpersonal relationships of individuals even in adolescence and adulthood (Morsünbül & Çok, 2011). In a study conducted by Dykas et al. (2008) on adolescents, the relationship between attachment and peer relationships was examined. The study concluded that securely attached adolescents tended to exhibit more prosocial behaviors and were perceived more positively by their peers. LaMont's (2010) study investigating the relationship between mother-child attachment and child problem behaviors found an inverse correlation between secure attachment to the mother and the child's level of problem behavior. Similar findings can be observed in the literature (Booth LaForce & Kerns, 2009; Moss et al., 2006; Naber et al., 2008). Another reason for the significant relationship between maternal acceptance and play behaviors may be the reflection of effective communication with parents on play behaviors. In a study by Hamide Karaca et al. (2019) examining the impact of children's relationships with their parents on their play behaviors, a negative significant relationship was found between positive parent-child relationships and play disruption and disengagement. Additionally, it was observed that children experiencing conflict and incompatibility with their parents were negatively affected in their play

interactions.

Considering that children spend a significant portion of their time playing, engaging in play with peers during early childhood is an important factor in acquiring social competence. Additionally, the development of empathy and self-concept emerges during early childhood and contributes to the formation and maintenance of social relationships. Therefore, this study is important in examining the relationships between empathy and self-concept, which facilitate positive social interactions among peers, and play, which serves as a source of social interaction among peers. The limitation of the study is that the measurement tool used to assess children's interactive play behaviors reflects only the teacher's perspective.

Based on the findings of the study, the following recommendations can be made:

- The study revealed that boys had higher perceptions of physical competence compared to girls. Considering that this difference may stem from the gender roles attributed to boys and girls, it is important to organize seminars on gender equality, in which parents and teachers participate, and ensure that parents and teachers provide support for the empathy and self-development of both boys and girls in all areas.
- It was found that girls had higher levels of play interaction compared to boys. Therefore, activity plans can be developed for home and school environments to enhance boys' play interactions.
- It was observed that boys exhibited higher levels of play disruption and disengagement compared to girls. Early intervention programs can be designed to enhance children's interactive play skills.
- Qualitative research studies can be designed to observe children's play within the classroom setting in order to examine the factors that influence their interactive play processes.

Ethics Committee Approval: Health Sciences University Hamidiye Scientific Research Ethics Committee/ Meeting Date: 27.07.2022/ Issue No: 22/384.

Author Contributions: In the study process, the contribution rates of the researchers were equal.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors within the scope of this study.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Empati Düzeyleri, Benlik Algıları ve Oyun Etkileşimleri

Hazal Ersal^a  Erhan Alabay^b 

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, hazalersal1@gmail.com

^b Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, erhan.alabay@sbu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların empati düzeyleri ve benlik algıları ile akranlarıyla etkileşimli oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden birisi olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmada İstanbul İli Üsküdar ilçesinde eğitim öğretime devam eden toplam 128 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik metodu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Empati Ölçeği", "Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği" ve "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların empati beceri düzeyleri ile oyun etkileşimi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda empati beceri düzeyleri ile oyundan kopma arasında ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Benlik algısı alt boyutlarından anne kabulü ile oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanırken, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyut puanları arasında ise negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Benlik algısı diğer alt boyutlarından sosyal, akademik ve fiziksel yeterlilik ile oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
08.12.2022
Kabul tarihi:
10.05.2023

Anahtar Kelimeler
Benlik Algısı, Empati,
Oyun Etkileşimi, Okul
Öncesi Dönem

Atıf Bilgisi: Ersal, H. ve Alabay, E. (2023). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının empati düzeyleri, benlik algıları ve oyun etkileşimleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 385-426.

Sorumlu yazar: Hazal Ersal, e-posta: hazalersal1@gmail.com

Giriş

Oyun, çocukların aralarındaki iletişimi sağladıkları, tüm gelişim alanlarını destekleyen, özgürce duygularını ortaya koyabildikleri mutluluk verici faaliyetlerdir (Pilten ve Pilten, 2013). İnsanlık tarihinin başlangıcından beri süregelen oyun faaliyetleri; ırk, din, dil fark etmeksizin ayrıcalık barındırmayan, ulusal boyutlarda olmayan, evrensel özellikler taşıyan, çocuğun en temel uğraşdır (Durualp ve Aral, 2018; Frost ve Sunderlin, 1985). Geçmişten günümüze kadar birçok bilim insanı oyunun tanımı, önemi, kapsamı, çocukların gelişimine olan etkisi üzerine çalışma yürütmüşlerdir (Duman ve Temel, 2011). Comenius (1631) oyunu, öğrenmeyi gerçekleştirmede kullanılacak önemli bir araç olarak ele almıştır. Oyunun çocuğun kişiliğinin, yaratıcılığının gelişmesinde, sosyal ve ahlaki kurallar edinmesindeki önemini vurgulamaktadır (Comenius, 1631, aktaran Koçyiğit ve diğerleri, 2007). Piaget (1962) oyun ile ilgili tanımlamalarını bilişsel kuram bağlamında yapmaktadır. Piaget'e göre oyun faaliyeti sırasında dış dünyada karşılaşılan durumlar, özümleme ve uyum yoluyla zihne yerleştirilir (Piaget, 1962; aktaran Bardak ve diğerleri, 2022; Nicolopoulou, 2004). Freud (1961), oyunu kişilik gelişimi çerçevesinde tanımlamıştır. Ona göre çocuklar yaşadıkları olumlu ya da olumsuz olayları oyun süreçlerinde tekrarlayarak içinde buldukları duyguları oyunlarına yansıtmaktadırlar (Freud, 1961, aktaran Mellou, 1994). Ericson (1963) ise oyunu, psikososyal gelişim bağlamında açıklamıştır. Çocuğun oyun sürecinde öz benliğini dışa vurduğunu, günlük yaşamında karşılaştığı olayları dramatize ettiğini vurgulamaktadır Aynı zamanda Ericson, çocuğun oyun yoluyla psikososyal gelişim basamaklarını başarıyla tamamlayabildiğini belirtmektedir (Ericson, 1963, aktaran Sevinç, 2004). Oyuna dair çok çeşitli görüşler olsa da bilim insanlarının oyun hakkındaki ortak görüşleri, oyunun çocukların gelişim alanlarını desteklemede ve çocuğun mutlu hissetmesinde önemli bir rol üstlendiği yönündedir (Duman ve Temel, 2011).

Oyunun önemi açısından alanyazın incelendiğinde oyun, çocukların ileriki yaşamlarında kendileri için fayda sağlayacak bilgi ve beceriler edinmelerini, karşılaştıkları problem durumlarını çözme stratejileri oluşturabilmelerini, kendi benliklerini tanıyabilmelerini, değer yargıları oluşturabilmelerini, arkadaşlık, empati, paylaşma duyguları geliştirebilmelerini sağlamaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2022; Powell ve diğerleri, 2004). Oyun süreci bireysel olabilmekle birlikte daha çok diğer bireylerle gerçekleşen bir etkinlik olmasından kaynaklı, çocukların akranları ile birlikte sosyal etkileşimleri, kültürel aktarımları çok yoğun yaşanmaktadır. Bu nedenle çocuğun arkadaşları ile birlikte oynadığı oyun, onun sosyal- duygusal gelişiminde önemli bir yere sahip olmaktadır (Arslan ve Bulgu, 2010). Riihelä (2002), tarafından 1 ve 6 yaş arasındaki 20 çocuğun ve 5 kreş personelinin oyun sürecindeki davranışları video kaydına alınıp incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyunlarında yetişkinin oyuna herhangi bir müdahalesi olmadan birlikte aktivite yaptıkları, oyunlarında iş birliği becerileri gösterdikleri, birbirleri ile iletişimlerinde jest ve mimiklerini kullandıkları, sosyal etkileşim gösterdikleri saptanmıştır. Çocuğun arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdiği sosyal oyun davranışları, oyun sırasındaki etkileşimleri çocuğun ileriki dönemdeki sosyal yaşamı için bilgi, beceri, deneyim ve özgüven geliştirmesinde, kendini ve başka insanları tanımada, arkadaş ilişkileri ve romantik ilişkiler kurabilmesine olanak sağlamaktadır (Kaçar ve Ayaz Alkaya, 2022; Koçyiğit ve diğerleri, 2015; Poyraz, 2017; Rubin ve Coplan, 1998). Alanyazında oyunun diğer insanlarla sosyal etkileşime yönelik etkisini vurgulayan çalışmalardan yola çıkılarak sosyal ilişkilerin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu düşünülen empati ve benlik algısının çocuğun oyun süreçlerinde akranlarıyla olan etkileşimi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Benlik algısı kişinin kendi hakkında oluşturduğu görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını içeren, kişiliğin oluşmasında önemli rol üstlenen, bebeklik döneminde başlayan ve yaşantılar sonucunda çevre etkisiyle şekillenen bir kavramdır (Cevher ve Buluş, 2006; Zembat ve diğerleri, 2018). Rochat'ın

(1998) yaş olarak 2-3 ay aralığındaki bebeklerin benlik gelişimini gözlemlediği çalışmada, bebeklerin doğumla birlikte kendi bedenlerini keşfetmeye başladıklarını, kendilik algısıyla birlikte ellerini, bacaklarını hareket ettirerek, vücutlarına dokunarak bedenlerini fark ettiklerini tespit etmiştir.

Benlik gelişiminde özellikle okul öncesi dönem olan 0- 72 ay kritik bir dönem oluştururken, bu süreçte çocuğun ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenleri benlik gelişimini etkileyen temel faktörleri oluşturmaktadır (Sarıca, 2010; Verschueren ve diğerleri, 2012). Benliğin sosyal etkileşime etkisi incelendiğinde benlik gelişimi yaşla birlikte artmakta ve çocuk iki yaşına geldiğinde kendilik ve öteki algısı gelişmektedir. Nitekim çocukta benlik algısının gelişmesiyle çocuklar arasında iş birliğine dayalı oyun, problem çözme ve iletişim becerilerinin arttığı gözlenmiştir (Brownell ve Carriger, 1990).

Çocukların birbirleriyle etkileşimlerinde önemli role sahip olan empati ise bireylerin duygularını anlamayı sağlayarak onların mevcut ihtiyaçlarını belirleyen ve yardım etme konusunda güdülemeyi sağlayan bir kavramdır (Masterson ve Kersey, 2013). Empatik süreç, diğer insanların duygularını tanımlama, gözleme ve gözlemlenen duygu durumuna karşı eyleme geçme aşamalarından oluşmaktadır (Marshall ve diğerleri, 1995). İnsanlarda empati gelişimi bebeklik döneminde kendini diğer insanlardan ayırt etmeye başlayan, geç çocukluk dönemi olan 10-12 yaş döneminde kimlik kazanımı ve kendi kimliğinin farkına varmasıyla tamamlanan bir süreçtir (Hoffman, 1975). Bireylerde empatinin gelişmesiyle beraber prososyal davranışların arttığı ve olumlu sosyal ilişkilerin geliştiği gözlenmektedir (Soliman ve diğerleri, 2021). Song'un (2022) empati becerisinin erken çocukluk dönemindeki çocukların olumlu sosyal davranışlar üzerine etkisinin araştırıldığı 18 makaleyi incelediği derleme çalışmasında, erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal ilişkilerinde olumlu davranışlar göstermeleri ile empati becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde sosyal davranışlardaki olumlu eylemler ile empati arasında ilişkiyi destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Davis ve diğerleri, 2018; Mesurado ve Richaud, 2017; Rizkyanti ve Murty, 2018; Silke ve diğerleri, 2018; Silke ve diğerleri, 2021; Taylor ve diğerleri, 2013).

Bu çalışmada çocukların empati düzeyleri ve benlik algıları ile akranlarıyla etkileşimli oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problem cümleleri oluşturulmuştur:

1. 60-72 aylık çocukların cinsiyet, yaş, ebeveyn öğrenim durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenleri ile çocukların empati ve benlik düzeyleri ve oyun davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Çocukların empati ve benlik düzeyleri ile oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma deseni ile planlanmış olan bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel taramada iki ve daha fazla değişkenin birbirleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkartan çalışmalardır (Karasar, 2011). Bu çalışmada da çocukların empati, benlik ve oyun davranışları puanları birbirleri ile karşılaştırıldığından ilişkisel tarama modeli tercih

edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Üsküdar ilçesinde bulunan devlet anaokullarından ve anasınıflarından 60-72 aylık toplam 128 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik tercih edilmiştir. Çalışma grubuna katılan çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı Çocukların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kız	62	48.4
	Erkek	66	51.6
Yaş	60-66 Ay	14	10.9
	67- 72 Ay	114	89.1
Anne Öğrenim	İlkokul	15	13.5
	Ortaokul	13	9.5
	Lise	51	39.2
	Ön Lisans	5	5.4
	Lisans	39	27.4
	Yüksek Lisans	5	4.7
Baba Öğrenim	İlkokul	15	11.5
	Ortaokul	13	10.8
	Lise	56	43.2
	Ön Lisans	3	2.7
	Lisans	34	27.0
	Yüksek Lisans	7	4.7
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	32	25.0
	İki Kardeş	84	65.6
	Üç ve Üstü Kardeş	12	9.4
	Toplam	128	100

Tablo 1’e göre, çalışmaya katılan çocukların %51.6’sı erkek %48,4’ü kız çocuğudur. Çocukların yaşları incelendiğinde %89.1’inin 67-72 aylık, %10.9’unun ise 60-66 aylık olduğu saptanmıştır. Çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumları incelendiğinde annelerin %39.2’sinin lise, %27.4’ünün lisans, %13.5’inin ilkokul, %9.5’inin ortaokul, %5.4’ünün ön lisans, %4.7’sinin yüksek lisans mezunu olduğu, babaların %43.2’sinin lise, %27’ sinin lisans, %11.5’inin ilkokul, %10.8’inin ortaokul, %4.7’sinin yüksek lisans, %2.7’sinin ön lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çocukların kardeş sayıları incelendiğinde ise, iki kardeşi olan çocukların %65.6, tek çocukların %25, üç ve üstü kardeşi olan çocukların %9.4 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından düzenlenmiş Demografik Bilgi Formu, “Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)”, “Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu araştırmayı gerçekleştiren çalışmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu

demografik bilgi formunda 60-72 aylık çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun kaç kardeşinin olduğu, ebeveynlerinin yaşı ve öğrenim durumuna yönelik sorulara yer verilmiştir.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)

Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek 48-72 aylık çocuklar için hazırlanmıştır. Ölçeğin amacı ise, çocukların empati beceri düzeylerini belirlemektir. Bu ölçek, mutlu, üzgün, sinirli, kokmuş yüz ifadelerinden ve bu duygulara ait resimlerin olduğu kartlardan oluşmaktadır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Ölçme aracını kullanmaya başlamadan önce çocukla 4 duygu hakkında konuşulur ve bu duygulara ait yüz ifadelerinin bulunduğu kartlar incelenir. Ardından 12 maddeyle ilgili olan 12 resim teker teker çocuklara gösterilir ve resimlerde yer alan çocukların yaşadıkları olay karşısında nasıl hissetmiş olabilecekleri sorulur. Ölçekten en az 0 puan, en fazla 12 puan alınabilmektedir. Ölçek toplam puan ile hesaplanmakta olup ölçekten alınan puan arttıkça empati beceri düzeyi artmaktadır. Ölçme aracının güvenilirliği incelendiğinde KR-20 katsayısı ve üç hafta ara verilerek test tekrar test güvenilirliğine bakıldığı saptanmıştır. Ölçeğin KR-20 katsayısının .70 ve test tekrar test güvenilirliğinin .89 olduğu tespit edilmiştir (Köksal Akyol ve Aslan, 2014). Bu çalışmada ÇEMÖ güvenilirlik analizi toplam puan üzerinden tekrar yapılmış olup ÇEMÖ toplam Cronbach Alpha değeri .60 olarak bulunmuştur.

Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)

Cicirelli (1974) tarafından geliştirilen POBKÖ, çocukların benlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Özcan ve diğerleri (2009) tarafından ülkemizdeki 5 ile 6 yaş arasındaki çocuklara uyarlanmıştır ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her bir sayfada 2 resim bulunmaktadır. Öncelikle iki resim çocuğa gösterilmekte ve resmin yönergesi çocuğa okunmaktadır. Çocuktan bu iki resimden hangisinin kendisine daha çok benzediği sorulmakta ve göstermesi istenmektedir. Çocuğun verdiği cevaba göre her maddeden 1 ya da 0 puan alınmaktadır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırası ile Sosyal Yeterlilik, Akademik Yeterlilik, Fiziksel Yeterlilik ve Anne Kabulü 'dür. Sosyal Yeterlilik alt boyutu çocuğun arkadaşları ile birlikte sosyal etkileşimi ve yakınlığı, arkadaşlarına gösterdiği prososyal davranışlarla ilgili kendisini nasıl algıladığıyla ilgilidir. Akademik Yeterlilik alt boyutu çocuğun okuma, yazma ve matematik becerilerinde, Fiziksel Yeterlilik alt boyutu çocuğun kas gücü, çeviklik gibi motor becerilerinde kendisini nasıl gördüğü ile alakalıdır. Anne Kabulü alt boyutu ise çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları ile ilgilidir. Çocuğun ölçekten aldığı puan arttıkça benlik algısı düzeyi artmaktadır (Özcan ve diğerleri 2009).

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)

Bu ölçek, Fantuzzo ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olup, Ahmetoğlu ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracının kullanım amacı 60-72 aylık çocukların okulda gerçekleştirdikleri oyun süreçlerinde arkadaşlarıyla olan etkileşimli oyun davranışlarının öğretmen tarafından değerlendirilmesini sağlamak ve etkileşimli oyun düzeylerini belirlemektir. Ölçek 29 madde, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Oyun Etkileşimi akranlarıyla birlikte oynamayı, onlara yardım etmeyi ve oyunlarına katılmaları için teşvik etmeyi kapsayan maddelerden oluşmaktadır. Oyunun Bozulması oyun sürecinde oyunun akışını ve akranlarla etkileşimi bozan davranışları kapsayan maddelerdir. Oyundan Kopma çekimser davranışlar göstererek oyuna katılmayı reddetmekle ilgili maddeleri içermektedir. Oyun Etkileşimi alt boyutundan alınan puanlar arttıkça akranlarla etkileşimli oyun davranışı becerisi artmakta, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça etkileşimli oyun davranışı

becerisi azalmaktadır. Ölçek toplam puan ile hesaplanmamaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerinin .80'den yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Ahmetoğlu ve diğerleri, 2017).

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na başvurulmuştur. Başvuru sonucunda 22/384 numarasıyla etik kurul izni alınmıştır. Çalışmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 5 devlet anaokulundan yaşları 60-72 ay arasında olan çocuklardan toplanmıştır. Öncelikle araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının izinleri alınmıştır. Uygulama yapılacak olan okullar kolay örnekleme yöntemi ile seçilip Üsküdar ilçesindeki 5 anaokulu belirlenmiştir. Ardından belirlenen okulların yöneticileri ile çalışma hakkında görüşülüp gerekli sözel izinler alınıp sınıf öğretmenleri ve aileler bilgilendirilmiştir. Ailelerden çocuklarının çalışmaya katılmaları konusunda gönüllü iseler hazırlanan gönüllü onam formunu ve demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Eğitim programının aksamaması adına sınıf öğretmenleri ile planlama yapılarak uygulama için gün ve saat belirlenmiştir. Ebeveyn izinleri olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 128 çocuk, yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çocuklara bireysel olarak ÇEMÖ, POBKÖ; öğretmenlere ise çocukların oyun davranışlarını değerlendirmeleri için PEAÖÖ-Ö uygulanmıştır. Ölçeklerin her bir çocuğa uygulanması ortalama olarak 15-20 dakika sürmektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin öncelikle basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış olup, basıklık ve çarpıklıkların +- 2 aralığında olmadığı ve bu nedenle normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Parametrik olmayan testlerden ise Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada toplanılan veriler üzerinden 3 ölçek içinde uyum indeks değerleri tespit edilmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklerin Uyum İndeksleri ve Güvenirlikleri

	$\chi^2/S.D$	RMR	RMSA	GFI	SRMR	Cronbach alfa
POBKÖ	1.458	.011	.060	.889	.046	.73
ÇEMÖ	2.855	.024	.073	.877	.044	.60
PEAOÖ-Ö						
Oyun Etkileşimi	2.211	.073	.070	.867	.040	.82
Oyunun Bozulması	2.034	.035	.066	.894	.038	.92
Oyundan Kopma	2.104	.045	.069	.872	.045	.89

$\chi^2/S.D$ değeri ilk olarak kontrol edilmiştir. Her 3 ölçeğinde 3'ün altında olduğu tespit edilmiştir. Gürbüz'e (2019) göre $\chi^2/S.D$ değerinin 3'e eşit ve altında bir değerde olması mükemmel uyumu temsil etmektedir. Ölçeklerimizin üçünde de bu mükemmel uyum sağlanmıştır. İkinci olarak RMR

değeri değerlendirilmiştir. Byrne'ya (2005) göre RMR değerinin .05'in altında olması mükemmel uyumun, .08'in altında olması ise yeterli uyumun göstergesidir. POBKÖ ve ÇEMÖ ölçeklerinin RMR değerlerinin mükemmel uyum seviyesinde, PEAÖÖ-Ö ölçeğinin ise yeterli uyum seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin RMSA değerleri incelendiğinde ise tüm ölçeklerin RMSA değerlerinin .80'den küçük olduğu ve yeterli uyumu sağladığı söylenebilir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Browne ve Cudeck, 1992). GFI değerlerinin ise tüm ölçeklerde $GFI \geq .85$ üzerinde olduğu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004, akt. Seçer, 2021). SRMR değerlerinin ise tercihen .05'in altında olması yeterli uyumun göstergesidir (Gürbüz, 2021). Her 3 ölçeğinde SRMR değerinin .05'in altında olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri ise güvenilir düzeyde çıktığı tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi çerçevesinde 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının ÇEMÖ toplam puanları, POBKÖ alt boyut ve toplam puanları, PEAÖÖ-Ö alt boyutları ile cinsiyet arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyet ile ÇEMÖ, POBKÖ ve PEAÖÖ-Ö Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	SO	ST	U	Z	p	
ÇEMÖ	ÇEMÖ Toplam Puan	Kız	62	70.27	4556.50	1688.50	-1.734	.083
		Erkek	66	59.08	3899.50			
	Sosyal Yeterlilik	Kız	62	65.31	4356.50	1995.50	-.277	.782
		Erkek	66	63.73	3899.50			
Akademik Yeterlilik	Kız	62	62.00	4049.50	1891.00	-.818	.413	
	Erkek	66	66.85	4206.50				
POBKÖ	Fiziksel Yeterlilik	Kız	62	56.81	3844.00	1569.50	-2.348	.019*
		Erkek	66	71.72	4412.00			
	Anne Kabulü	Kız	62	62.95	3903.00	1950.00	-.654	.513
		Erkek	66	65.95	4353.00			
Toplam Puan	Kız	62	59.12	3665.50	1712.50	-1.609	.108	
	Erkek	66	69.55	4590.50				
PEAÖÖ-Ö	Oyun Etkileşimi	Kız	62	77.43	4800.50	1244.50	-3.827	.000*
		Erkek	66	52.36	3455.50			
	Oyunun Bozulması	Kız	62	58.87	3650.00	1697.00	-1.673	.094
		Erkek	66	69.79	4606.00			
Oyundan Kopma	Kız	62	58.10	3602.50	1649.50	-1.900	.057	
	Erkek	66	70.51	4653.50				

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile POBKÖ alt boyutlarından Fiziksel Yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu farklılaşmanın erkek çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle erkek çocuklarının fiziksel yeterlilik algıları kız çocuklarına göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeni ile PEAÖÖ-Ö alt boyutlarından Oyun Etkileşimi alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Oyun Etkileşimi alt boyutunda görülen anlamlı farklılaşma kız çocuklarının lehinedir. Bir başka anlatımla kız

çocuklarının oyun süreçlerinde görülen oyun etkileşimlerinin erkek çocuklarına oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Çocukların ÇEMÖ toplam puanları, POBKÖ alt boyut ve toplam puanları, PEAÖÖ-Ö alt boyutları ile yaş arasında farklılaşmanın sonucunu bulmak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yaş ile ÇEMÖ, POBKÖ ve PEAÖÖ-Ö Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	n	SO	ST	U	Z	p	
ÇEMÖ	ÇEMÖ Toplam Puan	60-66 Ay	14	53.79	753.00	648.00	-1.165	.244
		67-72 Ay	114	65.82	7503.00			
	Sosyal Yeterlilik	60-66 Ay	14	73.68	1031.50	669.50	-1.128	.259
		67-72 Ay	114	63.37	7224.50			
POBKÖ	Akademik Yeterlilik	60-66 Ay	14	62.79	879.00	774.00	-.203	.839
		67-72 Ay	114	64.71	7341.50			
	Fiziksel Yeterlilik	60-66 Ay	14	65.32	914.50	786.50	-.091	.928
		67-72 Ay	114	64.40	7341.50			
PEAÖÖ-Ö	Anne Kabulü	60-66 Ay	14	72.07	1009.00	692.00	-1.157	.247
		67-72 Ay	114	63.57	7247.00			
	Toplam Puan	60-66 Ay	14	70.07	981.00	720.00	-.603	.547
		67-72 Ay	114	63.82	7275.00			
PEAÖÖ-Ö	Oyun Etkileşimi	60-66 Ay	14	67.46	944.50	756.50	-.317	.751
		67-72 Ay	114	64.14	7311.50			
	Oyunun Bozulması	60-66 Ay	14	63.57	890.00	785.00	-.100	.921
		67-72 Ay	114	64.61	7366.00			
PEAÖÖ-Ö	Oyundan Kopma	60-66 Ay	14	85.46	1196.50	504.50	-2.252	.024*
		67-72 Ay	114	61.93	7059.50			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların yaşı ile PEAÖÖ- Ö alt boyutu olan Oyundan Kopma arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu farklılaşma 67-72 aylık çocuklarının lehinedir. Bir başka deyişle 60-66 aylık çocukların oyundan kopma düzeyleri 67-72 aylık çocuklara oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çocukların yaş değişkeni ile ÇEMÖ ve POBKÖ arasında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

Çocukların ÇEMÖ toplam puanları, POBKÖ alt boyut ve toplam puanları, PEAÖÖ- Ö alt boyutları ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın tespiti için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Anne Öğrenim Durumu ile ÇEMÖ, POBKÖ ve PEAÖÖ-Ö Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Anne Öğrenim	n	SO	x ²	p	Anlamlı Fark	
ÇEMÖ	ÇEMÖ Toplam Puan	İlkokul	15	64.10	1.139	.951	---	
		Ortaokul	13	65.88				
		Lise	51	62.50				
		Ön Lisans	5	80.50				
		Lisans	39	64.79				
	Sosyal Yeterlilik	Lisansüstü	5	64.20	9.422	.093	---	
		İlkokul	15	56.90				
		Ortaokul	13	44.77				
		Lise	51	70.82				
		Ön Lisans	5	51.70				
	Akademik Yeterlilik	Lisans	39	65.59	1.073	.956	---	
		Lisansüstü	5	78.40				
		İlkokul	15	59.50				
		Ortaokul	13	62.35				
		Lise	51	65.53				
POBKÖ	Fiziksel Yeterlilik	Ön Lisans	5	72.80	7.773	.169	---	
		Lisans	39	67.21				
		Lisansüstü	5	96.30				
		İlkokul	15	48.00				
		Ortaokul	13	61.00				
	Anne Kabulü	Lise	51	62.56	8.422	.134	---	
		Ön Lisans	5	50.00				
		Lisans	39	69.31				
		Lisansüstü	5	77.50				
		İlkokul	15	52.90				
	Toplam Puan	Ortaokul	13	71.65	7.996	.156	---	
		Lise	51	67.61				
		Ön Lisans	5	56.90				
		Lisans	39	66.35				
		Lisansüstü	5	95.00				
PEAOÖ-Ö	Oyun Etkileşimi	İlkokul	15	51.27	8.314	.140	---	
		Ortaokul	13	49.77				
		Lise	51	74.80				
		Ön Lisans	5	66.80				
		Lisans	39	61.45				
	Oyunun Bozulması	Lisansüstü	5	58.90	4.648	.460	---	
		İlkokul	15	70.70				
		Ortaokul	13	67.00				
		Lise	51	70.38				
		Ön Lisans	5	58.30				
			Lisans	39	54.82			
			Lisansüstü	5	61.10			

Oyundan Kopma	İlkokul	15	68.97	2.590	.763	---
	Ortaokul	13	72.00			
	Lise	51	64.20			
	Ön Lisans	5	72.20			
	Lisans	39	62.26			
	Lisansüstü	5	44.50			

Tablo 5'e göre, çocukların annelerinin öğrenim durumu değişkeni ile ÇEMÖ toplam puanı, POBKÖ alt boyut ve toplam puanı ve PEAÖÖ-Ö alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

Çocukların ÇEMÖ toplam puanları, POBKÖ alt boyut ve toplam puanları, PEAÖÖ- Ö alt boyutları ile baba öğrenim durumu arasındaki farklılaşmanın tespiti için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Baba Öğrenim Durumu ile ÇEMÖ, POBKÖ ve PEAÖÖ-Ö Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Baba Öğrenim	n	SO	χ^2	p	Anlamlı Fark
ÇEMÖ	ÇEMÖ Toplam Puan	İlkokul	15	56.77	2.169	.825	---
		Ortaokul	13	62.00			
		Lise	56	65.61			
		Ön Lisans	3	83.17			
		Lisans	34	63.28			
	Sosyal Yeterlilik	Lisansüstü	7	74.79	3.499	.623	---
		İlkokul	15	56.60			
		Ortaokul	13	60.65			
		Lise	56	63.53			
		Ön Lisans	3	89.50			
POBKÖ	Akademik Yeterlilik	Lisans	34	68.60	5.323	.378	---
		Lisansüstü	7	65.71			
		İlkokul	15	50.47			
		Ortaokul	13	60.38			
		Lise	56	70.00			
	Fiziksel Yeterlilik	Ön Lisans	3	67.17	2.763	.736	---
		Lisans	34	65.50			
		Lisansüstü	7	52.21			
		İlkokul	15	51.77			
		Ortaokul	13	64.08			
PEAÖÖ-Ö	Anne Kabulü	Lise	56	64.54	6.116	.295	---
		Ön Lisans	3	67.50			
		Lisans	34	67.88			
		Lisansüstü	7	74.57			
		İlkokul	15	52.10			
	Toplam Puan	Ortaokul	13	63.31	4.923	.425	---
		Lise	56	64.69			
		Ön Lisans	3	57.00			
		Lisans	34	68.10			
		Lisansüstü	7	77.50			
PEAÖÖ-Ö	Oyun Etkileşimi	İlkokul	17	46.23	4.578	.470	---
		Ortaokul	16	60.62			
		Lise	64	66.84			
		Ön Lisans	4	77.67			
		Lisans	40	68.09			
	Oyunun Bozulması	Lisansüstü	7	69.07	8.869	.114	---
		İlkokul	17	53.73			
		Ortaokul	16	54.54			
		Lise	64	66.11			
		Ön Lisans	4	65.50			
		Lisans	40	66.04			
		Lisansüstü	7	85.29			
		İlkokul	17	73.90			
		Ortaokul	16	62.42			
		Lise	64	72.29			
		Ön Lisans	4	45.67			
		Lisans	40	51.25			
		Lisansüstü	7	58.36			
		İlkokul	17	56.60			
		Ortaokul	13	60.65			

Oyundan Kopma	İlkokul	17	65.40	4.359	.499	---
	Ortaokul	16	77.23			
	Lise	64	65.06			
	Ön Lisans	4	85.33			
	Lisans	40	59.69			
	Lisansüstü	7	48.86			

Tablo 6'e göre, çocukların annelerinin öğrenim durumu ile ÇEMÖ toplam puanı, POBKÖ alt boyutları ve toplam puanı, PEAÖÖ-Ö alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

Çocukların ÇEMÖ toplam puanları, POBKÖ alt boyut ve toplam puanları, PEAÖÖ-Ö alt boyutları ile kardeş sayısı arasındaki farklılaşmanın belirlenmesi için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Kardeş Sayısı ile ÇEMÖ, POBKÖ ve PEAÖÖ-Ö Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Kardeş Sayısı	n	SO	x ²	p	Anlamlı Fark
ÇEMÖ	ÇEMÖ Toplam Puan	Tek Çocuk	32	77.53	5.649	.059	---
		İki Kardeş	84	60.79			
		Üç ve Üzeri Kardeş	12	55.75			
	Sosyal Yeterlilik	Tek Çocuk	32	69.83	1.216	.544	---
		İki Kardeş	84	63.01			
		Üç ve Üzeri Kardeş	12	60.75			
Akademik Yeterlilik	Tek Çocuk	32	73.59	3.325	.190	---	
	İki Kardeş	84	62.02				
	Üç ve Üzeri Kardeş	12	57.58				
POBKÖ	Fiziksel Yeterlilik	Tek Çocuk	32	67.50	1.152	.562	---
		İki Kardeş	84	62.22			
		Üç ve Üzeri Kardeş	12	72.46			
	Anne Kabulü	Tek Çocuk	32	62.92	1.894	.388	---
		İki Kardeş	84	66.35			
		Üç ve Üzeri Kardeş	12	55.79			
Toplam Puan	Tek Çocuk	32	73.05	2.349	.309	---	
	İki Kardeş	84	61.41				
	Üç ve Üzeri Kardeş	12	63.33				
PEAÖÖ-Ö	Oyun Etkileşimi	Tek Çocuk	35	63.69	1.485	.476	---
		İki Kardeş	98	66.50			
		Üç ve Üzeri Kardeş	15	52.67			
	Oyunun Bozulması	Tek Çocuk	35	64.53	.236	.889	---
		İki Kardeş	98	63.80			
		Üç ve Üzeri Kardeş	15	69.33			
Oyundan Kopma	Tek Çocuk	35	61.20	.554	.758	---	
	İki Kardeş	98	64.94				
	Üç ve Üzeri Kardeş	15	70.21				

Tablo 7'e göre, çocukların kardeş sayısı ile ÇEMÖ toplam puanı, POBKÖ alt boyutları ve toplam puanı, PEAÖÖ-Ö alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

Çocukların ÇEMÖ toplam puanları ve POBKÖ alt boyut ve toplam puanları ile PEAÖÖ-Ö alt boyut puanlarındaki ilişkinin tespiti için Spearman Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi verileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ölçek Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Toplam Empati Becerisi (1)	1								
Sosyal Yeterlilik (2)	-.154	1							
Akademik Yeterlilik (3)	-.050	.167	1						
Fiziksel Yeterlilik (4)	-.129	.341**	.343**	1					
Anne Kabulü (5)	-.042	.482**	.139	.328**	1				
Toplam Benlik Algısı (6)	-.121	.619**	.599**	.851**	.534**	1			
Oyun Etkileşimi (7)	.311**	.124	-.073	-.052	.207*	-.008	1		
Oyunun Bozulması (8)	-.198	-.018	-.073	-.024	-.225*	-.079	-.423**	1	
Oyundan Kopma (9)	-.327**	-.110	-.023	-.062	-.186*	-.093	-.653**	.462**	1

*p<.05 **p<.01 düzeyinde anlamlı; "r= 0.000-0.300 arası düşük düzeyde ilişki, 0.301- 0.700 arası orta düzeyde ilişki, 0.701-1.00 arası güçlü bir ilişki"

Tablo 8’de Spearman Korelasyon analizinin sonuçları incelendiğinde empati becerisi toplam puanı ile POBKÖ alt boyutlarından “Oyun Etkileşimi” ve “Oyundan Kopma” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Empati becerisi toplam puanı ile “Oyun Etkileşimi” alt boyutu arasında (r: .311; p<.001) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülürken “Oyundan Kopma” alt boyutu arasında (r: -.327**; p<.001) orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında POBKÖ alt boyutlarından “Anne Kabulü” ile PEOÖ-Ö alt boyutlarından “Oyun Etkileşimi” (r: .207*; p: .019), “Oyunun Bozulması” (r: -.225*; p: .011) ve “Oyundan Kopma” (r: -.186**; p: .035) alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Anne Kabulü alt boyutu ile Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanırken; Anne Kabulü alt boyutu ile Oyun Etkileşimi alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bir diğer anlatımla, nedensel bir bağlantı kurmak doğru olmasa da çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları düştükçe, oyunu bozan davranışlar ve oyuna katılmama davranışlarını göstermeleri artarken, çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları arttıkça oyun sürecinde birbirleri ile etkileşim göstermeleri de olumlu yönde artmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının empati düzeyleri ve benlik algıları ile akranlarıyla etkileşimli oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın ilk bulgusu, çocukların cinsiyeti ile benlik algısı ölçeği alt boyutlarından fiziksel yeterlilik alt boyutu arasındadır. Çalışma sonucunda, erkek çocukları kız çocuklarına oranla kendilerini fiziksel yeterlilik açısından daha yeterli bulmaktadır. Bu durumun nedenlerinden birisi, çocukların ataerkil toplum içinde yetişmiş olması olabilir. Özellikle ataerkil toplum içerisinde erkek çocuklarına fiziksel aktivitelerde daha özgür bir ortam sunulurken, kız çocuklarına daha az fırsatlar sunulmaktadır (Çelik ve Yenilmez, 2019; Manios ve diğerleri, 1999; Telford ve diğerleri, 2016). Bu nedenle erkek çocukları fiziksel anlamda kendilerini kız çocuklarına oranla daha yeterli görebilmektedirler. Guthold ve diğerlerinin (2020) ergenler üzerindeki yetersiz fiziksel aktivitelerinin küresel eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaya toplam 1.6 milyon katılımcı dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, kız çocuklarının düşük düzeyde yetersiz aktivite gösterdiği ülkelerin başında, Bangladeş ve Hindistan’ın geldiği ve kız çocuklarının fiziksel aktiviteye düşük düzeyde katılım göstermelerinin nedenlerinin başında toplumsal faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu ülkelerdeki toplum yapısının, ataerkil bir yapıda olduğu ve bu ülkelerde yaşayan insanların, kız çocuklarının daha çok ev içi faaliyetlerinde ve ev işlerinde görev alması gerektiği

inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Kız çocuklarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden dolayı fiziksel aktivitelere katılmadıklarını belirleyen çalışmalardan birisi de Cowley ve diğerlerinin (2021) yaptıkları çalışmadır. Cowley ve diğerlerinin (2021) ergenlik dönemindeki kız çocuklarının fiziksel aktivite üzerine algılarını belirlemeyi hedeflediği araştırma sonucunda, kız çocuklarının aslında fiziksel aktivite yapmaktan hoşlandıkları ve fiziksel aktivitelerinin kendileri için yararlı aktiviteler olduğunun bilincinde oldukları tespit edilmiştir. Fakat kız çocuklarının çoğunun fiziksel aktivitelere katıldıklarında cinsiyet eşitsizliğinden dolayı yargılanacakları korkusuyla fiziksel aktivitelere katılmadığı belirlenmiştir. Ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılmış çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır (Gürkan, 2019; İlhan Tunç, 2009; Kaya ve Memiş, 2019; Temiz ve diğerleri, 2020; Yağan Güder, 2014).

Araştırmada bulunan kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla fiziksel yeterlilik benlik algısının anlamlı oranda düşük olmasının nedenlerinden birisinin de kız çocuklarının erkek çocuklarına göre motor becerilerini geliştirecek fiziksel aktivitelere daha az katılma isteklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü bir bireyin fiziksel aktiviteye katılım ve isteklilik düzeyi, bireyin fiziksel yeterlilik benlik algısını etkileyebileceği düşünülebilir. Vella ve diğerlerinin (2014) çocukluk döneminde organize sporlara katılım durumlarının belirlenmesi üzerine gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre organize sporlara daha az katılım gösterdikleri ve fiziksel olarak daha hareketsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Telford ve diğerlerinin (2016) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre fiziksel olarak neden daha az aktif olduklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, erkek çocukların ders dışı spor yapma durumunun kız çocuklarından daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla beden eğitimi konusunda daha düşük bir algı gösterdikleri belirlenmiştir. Woods ve diğerlerinin (2018) İrlanda'daki çocukların fiziksel aktivitelere katılım oranlarını belirlemeye çalıştıkları araştırmasında da kız çocuklarının sadece %10'unun aktif günlük fiziksel aktivitelere katıldığı, yaklaşık olarak %90'ının ise fiziksel aktivitelere katılımının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Lenhart ve diğerlerinin (2012) çocukların yapılandırılmış fiziksel aktivitelere katılım durumları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirledikleri çalışma sonucunda, erkek çocuklarının %10,6'sının kız çocuklarının ise %27,9'unun hareketsiz olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla oyunlardan kopma davranışı gösterdiğidir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre prososyal davranışlara daha fazla sahip olması ve bu davranışları akran ortamında daha fazla sergilemesi olduğu düşünülebilir. Çünkü toplumun cinsiyet rollerine göre kız ve oğlan çocuklarından beklentileri farklıdır. Toplum, kız çocuklarından daha fazla yardımlaşma, iş birliği, paylaşma gibi prososyal davranışlar bekleyip bu davranışları pekiştirmektedir. Prososyal davranışlar ise oyun etkileşiminin temelini oluşturmaktadır (Yurdakul ve diğerleri, 2021). Bu nedenle oğlan çocuklarının kız çocuklarına oranla daha çok oyundan kopma davranışı gösterdiği düşünülebilir. Gündüz ve Gültekin Akduman'ın (2020), okul öncesi çocuklarda prososyal davranışların oyun davranışlarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, çocukların prososyal davranış becerileri ile oyun etkileşimi ve oyunu bozma davranışları arasında güçlü bir anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukların sergiledikleri prososyal davranışları arttıkça oyundan kopma davranışlarının azaldığı incelenmiştir. Van der Graaff ve diğerlerinin (2018) ergenlik döneminde çocuklardaki prososyal davranışları incelediği çalışma sonucunda, erken yaşlarda kız çocuklarının prososyal davranışlarının erkek çocuklarına göre anlamlı oranda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda erkek çocuklarının prososyal davranış seviyeleri 14 yaşına kadar sabit kalırken 17 yaşına kadar arttığı, kız çocuklarında ise 16 yaşına kadar prososyal

davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Yeung ve diğerlerinin (2013) okul ortamı içinde çocukların göstermiş oldukları olumlu davranış ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, olumlu davranış açısından kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Schaeffer ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada saldırgan ve yıkıcı davranışların düzeyi, ilkökula devam eden kız ve erkek çocukları arasında karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha düşük antisosyal davranışlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında benzer olarak kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha prososyal davranışlar sergilediğini kanıtlayan çalışmalara rastlanmaktadır (Belsky ve Beaver, 2011; Lam ve diğerleri, 2012; Wagner ve Ruch, 2015). Ayrıca erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla oyundan kopma davranışını daha fazla sergilemelerinin nedenlerinden birisi de erkek çocuklarının öz düzenleme, dikkat etme ve sosyal yeterlilik gösterme becerilerinin kız çocuklarına göre daha düşük olmasından kaynaklı olabilir (Diamond ve Blair, 2018; Owens, 2016). Alavi ve diğerlerinin (2019) tipik gelişim gösteren çocuklarda akademik başarıya ulaşmada dikkat, dürtüsellik ve cinsiyet faktörlerini inceledikleri çalışmalarında, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek düzeyde dikkat becerisine sahip olduğu ve dürtü kontrollerini sağlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Compagnoni ve diğerleri (2020) 5-7 yaş arasındaki toplam 147 okul öncesi dönem çocuğunu çalışma grubuna dahil ettiği araştırmalarında, çocukların davranışsal öz düzenleme becerisi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre davranışsal öz düzenleme becerisinde daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Öz düzenleme becerisinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha başarılı oldukları çalışma sonuçlarına başka araştırmalarda da rastlanmaktadır (Bembenutty, 2009; Magat, 2013; Meece ve Painter, 2008).

Çalışmanın bir diğer bulgusu, çocukların yaşları ile oyundan kopma davranışı arasındadır. Yaşı 60-66 aylık olan çocukların oyundan kopma davranışı gösterme durumları, 67-72 aylık çocuklara oranla daha yüksek çıkmıştır. Bir diğer ifade ile yaşı daha küçük olan çocukların oyundan kopma davranışını daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun nedeni çocuklarının etkinlikte kalma süreleri ile yaşları arasındaki ilişkiden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Özellikle küçük yaş grubu çocuklarının oyun gibi farklı etkinliklerde kalma süreleri büyük yaş çocuklarına göre daha kısa olabilmektedir. Çivril Yılmaz (2022) tarafından 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 63-67 aylık çocukların blok, kitap, fen ve manipülatif öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerde 67-72 aylık çocuklara oranla daha az zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Konrad'a (1984); akt. Yavuz'a (2014) göre çocuklarda yaş arttıkça odaklanma ve dikkat süresi de artmaktadır. 5-7 yaş arasındaki çocukların ortalama dikkat süresinin 15 dakika, 7-10 yaş arasındaki çocuklarda ise bu sürenin 20 dakikaya çıktığı belirtilmiştir. Mucuk'un (2020) 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarını incelediği çalışmada da oyundan kopma puanları incelendiğinde 60-66 aylık çocukların oyundan kopma puanlarının 67-72 aylık çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da çocukların anne ve baba öğrenim durumlarının çocukların benlik algısı, oyun davranışları ve empati düzeyleri üzerine anlamlı bir farklılaşma yaratmadığıdır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, çocukların tamamının okul öncesi eğitim kuruma devam etmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Çünkü günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımlarının daha etkili bir şekilde yapıldığı söylenebilir. Okullarda verilen eğitimler ve seminerler gibi toplantı sayılarının artmasının, ebeveynleri daha da bilinçli ve farkındalığı yüksek bireyler haline getirdiği düşünülebilir. Orçan Kaçan ve diğerlerinin (2020) okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen aile katılımları üzerine anne ve babaların görüşlerini inceledikleri çalışma

sonucunda özellikle annelerin ev- okul iş birliği temelli aile katılımı kapsamında aldığı puanların yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Babaların çocukların benlik algısı, oyun davranışları ve empati düzeylerine etki etmemesindeki bir diğer neden de çocuğun gelişim ve eğitiminde babanın rolünün ülkemizde çok etkin olmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Yavuz Konokman ve Yokuş'un (2016) okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin sınıftaki etkinliklere katılım düzeylerine dair algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmalarında, anneler ile babaların aile katılımı oranları arasında annelerin lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Craig ve Mullan (2011) tarafından anne ve babaların çocuk bakımını ne düzeyde paylaştıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Avusturalya, Danimarka, Fransa ve İtalya'dan çalışma grubu seçilmiş ve araştırmaya dahil etmiştir. Analizler sonucunda annelerin çocuk bakımında babalara oranla çok daha fazla sorumluluk aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmada çocukların kardeş sayıları ile empati, oyun davranışları ve benlik algısı arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bulguyu destekleyen çalışmalarla karşılaşılmıştır (Aysu ve diğerleri, 2021; Taner Derman, 2013; Küçükkaragöz ve Canbulat, 2011). Fakat alanyazın incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni ile empati, oyun davranışları ve benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanan çalışma örneklerine rastlanmaktadır. Özellikle kardeş sayısının artması kardeşler arasındaki sıcaklığı ve empati düzeylerini arttırdığı görülmektedir (Lam ve diğerleri, 2012; Maximiano-Barreto ve diğerleri, 2020).

Araştırmada, çocukların sahip oldukları empati becerisi ile oyun etkileşimi ölçeği alt boyutlarından oyun etkileşimi ile orta düzeyde pozitif yönde, oyundan kopma ile orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile çocuklardaki empati becerisi arttıkça oyun etkileşiminin olumlu yönde arttığı, oyundan kopma düzeylerinin ise düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, oyun sürecinde duygunun etkin rolünün olmasıdır. Özellikle çocukların arasındaki sosyal oyunlarda duyguların önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır (Brownell ve diğerleri, 2002; Zahn Waxler ve diğerleri, 1992). Strayer ve Roberts'e (1989) göre oyun sürecinde karşıdaki çocukların duygularını anlayan çocukların oyun içinde daha rahat rol aldığını ve oyunlar içinde daha olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu noktada empatinin sadece duygusal bileşenden oluşmadığını söylemek gerekmektedir. Empati duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan çok yönlü bir yapıdır (Telle ve Pfister, 2016). Özellikle oyun içerisinde oyundan kopmaya neden olabilecek olumsuz bilişsel ya da davranışsal faktörler olabilmektedir. Empati düzeyi yüksek olan çocukların oyunlarda ortaya çıkabilecek sorunlara karşı bilişsel açıdan çözüm yolları üretmeleri daha kolay olabilmektedir. Örneğin oyun içindeki olumsuz durumlara dair çözüm önerilerini oluşturması ya da oyun arkadaşının bakış açısını anlayabilmesi gibi (Ornaghi ve diğerleri, 2020). Çocukların empati düzeyleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin bir diğer nedeni de empati düzeyi yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olması olabilir. Sosyal becerisi yüksek olan çocukların olumlu oyun davranışlarını daha fazla sergilediklerini söylemek mümkündür. Ergin ve Ergin'in (2017) okul öncesi çocuklarının sosyal davranışları ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında toplam 300 çocuk ile çalışılmış ve çocukların olumlu sosyal becerileri ile oyun becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Acer'in (2018) 48-72 aylık çocukların oyun davranışlarını belirlemeyi hedeflediği çalışmasında da arkadaşlık, paylaşma, iş birliği, sorumluluk ve saygı gibi temel sosyal beceriler ile oyun davranışları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın son bulgusu da çocukların benlik algısı alt boyutlarından anne kabulü düzeyi ile oyun davranışlarından oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma düzeyi arasında anlamlı

bir ilişkinin olduğudur. Bir diğer ifade ile annesi tarafından ilgilenildiğini ve annesi ile daha çok olumlu etkileşim içinde olduğunu düşünen çocukların olumlu oyun davranış puanlarının da yüksek olduğu düşünülebilir. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi, güvenli bağlanma olarak gösterilebilir. Bowlby, çocukluk döneminde anne, baba ya da birincil bakım veren kişi ile gerçekleştirilen sağlıklı bağlanmaların, çocukların ergenlik hatta yetişkinlik hayatındaki insan ilişkilerine de yansıtacağını belirtmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011). Dykas ve diğerlerinin (2008) ergenler üzerine gerçekleştirdikleri bir çalışmada, bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Çalışma sonucunda, güvenli bağlanmış ergenlerin daha çok toplum yanlısı davrandıkları ve akranları tarafından daha olumlu algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. LaMont'un (2010) anne-çocuk bağlanması ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda, çocuğun anne ile güvenli bir şekilde bağlanması ile çocuğun problem davranış gösterme düzeyi arasında ters orantıya rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer çalışma bulgularına rastlanmaktadır (Booth LaForce ve Kerns, 2009; Moss ve diğerleri, 2006; Naber ve diğerleri, 2008). Anne kabul düzeyi ile oyun davranışlarındaki anlamlı ilişkinin bir diğer nedeni de ebeveynle olan etkili iletişimin oyun davranışlarına yansıtması olabilir. Hamiden Karaca ve diğerlerinin (2019) çocukların anne- babalarıyla aralarında kurdukları ilişkilerin, çocukların oyunlarda göstermiş oldukları davranışlara etkisini araştırdıkları çalışmalarında, ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişki ile oyunun bozulması ve kopması arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Aynı zamanda ebeveyn ile çatışma ve uyumsuzluk yaşayan çocukların oyun etkileşimlerinin de negatif yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Çocukların zamanlarının büyük bir kısmını oyun oynayarak geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk döneminde akranlar ile oynamak, çocukların sosyal yeterliliklerini kazanmasında önemli faktörlerden biridir. Bunun yanında empati ve benlik algısının gelişimi, erken çocukluk döneminde ortaya çıkar ve sosyal ilişkiler kurmaya ve bu ilişkileri sürdürmeye katkı sağlar. Bu çalışma akranlar arasında olumlu sosyal ilişkiler kurulmasını sağlayan empati ve benlik algısı ile akranlar arasındaki sosyal etkileşimin kaynağı olan oyun arasındaki ilişkilerin incelenmesi bakımından önemlidir. Araştırmanın sınırlılığı ise çocukların akranlarıyla etkileşimli oyun davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ölçme aracının sadece öğretmenin bakış açısını yansıtmasıdır.

Araştırma sonucunda verilebilecek öneriler;

- Çalışmada erkek çocuklarının fiziksel yeterlilik algıları, kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun kız ve erkek çocuklarına yüklenen cinsiyet rollerinden olduğu düşünüldürse aileler ve öğretmenlerin katılım sağlayacağı toplumsal cinsiyet eşitliği konulu seminerler düzenlenip kız ve erkek çocuklarının empati ve benlik gelişimleri için ebeveynlerin ve öğretmenlerin her alanda destek vermeleri sağlanmalıdır.
- Kız çocuklarının oyun etkileşimi düzeyleri erkek çocuklarına göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu nedenle erkek çocuklarının oyun etkileşimlerini arttırmak için ev ve okul ortamında uygulanacak etkinlik planları oluşturulabilir.
- Erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla oyunu bozma ve oyundan kopma davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların etkileşimli oyun becerilerini geliştirebilmek için erken müdahale programları hazırlanabilir.
- Çocukların etkileşimli oyun süreçlerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla sınıf içerisinde çocukların oyunları gözlemlenerek nitel araştırma yönteminin kullanıldığı

çalışmalar tasarlanabilir.

Etik Kurul Onayı: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu/ Toplantı Tarihi: 27.07.2022/ Sayı No: 22/384.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma sürecinde, araştırmacıların katkı oranları eşit düzeydedir.

Çatışma Beyanı: Yazarlar arasında bu çalışma kapsamında hiçbir çıkar çatışması yoktur.

References

- Acer, S. (2018). *Examination of the relationship between the value levels of 48-72 month-old children attending a pre-school education institution and their peer play behaviors* [Unpublished master's thesis]. Okan University.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2022). *Play in early childhood* (7th Ed.). Pegem Academy.
- Alavi, M., Seng, J. H., Mustaffa, M. S., Ninggal, M. T., Amini, M., & Latif, A. A. (2019). Attention, impulsiveness, and gender in academic achievement among typically developing children. *Perceptual and Motor Skills*, 126(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0031512518809163>
- Arslan, Y., & Bulgu, N. (2010). Socialization via play. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(1), 8-22.
- Aysu, B., Öz, S., Gürsoy, F., & Aral, N. (2021, May 21-23). *Examination of children's empathy skills according to different demographic variables* [Paper presentation]. World Children Conference-II, Kıbrıs (Kkct).
- Bardak, M., & Topaç, N. (2022). *Play and play materials* (2nd Edition). Efe Academy.
- Belsky, J., & Beaver, K. M. (2011). Cumulative-genetic plasticity, parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 619-626. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02327.x>
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 347-352.
- Booth LaForce, C., & Kerns, K. A. (2009). *Child-parent attachment relationships, Peer relationships, and peer-group functioning*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 490–507). The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61(4), 1164-1174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02850.x>
- Brownell, C. A., Zerwas, S., & Balaram, G. (2002). Peers, cooperative play, and the development of empathy in children. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 28-29. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02300013>
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85(1), 17-32. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8501_02
- Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Academic self-esteem in 5-6 year old children attending pre-school education institutions. *Dokuz Eylül University. Journal of Buca Education Faculty*, 20, 28-39.

- Compagnoni, M., Sieber, V., & Job, V. (2020). My brain needs a break: Kindergarteners' willpower theories are related to behavioral self-regulation. *Frontiers in psychology, 11*, 601724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601724>
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development, 7*(1), 72-91. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052>
- Cowley, E. S., Olenick, A. A., McNulty, K. L., & Ross, E. Z. (2021). "Invisible sportswomen": The sex data gap in sport and exercise science research. *Women in Sport and Physical Activity Journal, 29*(2), 146-151. <https://doi.org/10.1123/wspaj.2021-0028>
- Craig, L., & Mullan, K. (2011). How mothers and fathers share childcare: A cross-national time-use comparison. *American Sociological Review, 76*(6), 834-861. <https://doi.org/10.1177/0003122411427673>
- Çelik, O. B., & Yenilmez, M. İ. (2019). Changing the Play: Why Can't More Women Participate in Sports? *Anemon Muş Alparslan University Journal of Social Sciences, 7*, 9-17. <https://doi.org/10.18506/anemon.573176>
- Çivril Yılmaz, D. (2022). *Examining the play preferences of preschool children aged 5-6 years*. [Unpublished master's project without thesis]. Pamukkale University.
- Davis, A. N., Carlo, G., Streit, C., & Crockett, L. J. (2018). Considering economic stress and empathic traits in predicting prosocial behaviors among US Latino adolescents. *Social Development, 27*(1), 58-72. <https://doi.org/10.1111/sode.12249>
- Diamond, L. M., & Blair, K. L. (2018). The intimate relationships of sexual and gender minorities. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships*, 199-210. <https://doi.org/10.1017/97811316417867.017>
- Duman, G. & Temel, Z. F. (2011). Examination of play behaviors of children attending kindergarten in Turkey and the United States of America. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences, 1* (1), 279-298.
- Durualp, E., & Aral, N. (2018). *The development and types of the play*. In Aksoy, A. B. (Ed.) *Child and Play* (pp. 34-53). Hedef CS Publishing.
- Dykas, M. J., Ziv, Y., & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment & Human Development, 10*(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14616730802113679>
- Ergin, B., & Ergin, E. (2017). The predictive power of preschool children's social behaviors on their play skills. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 140-145. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2601>
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(4), 659-676. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80066-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80066-0)
- Frost, J. L., & Sunderlin, S. (Ed.). (1985). *When Children Play. Proceedings of the International Conference on Play and Play Environments* (Austin, TX, June 29-July 2, 1983): Association for Childhood Education International.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

- Gündüz, A., & Gültekin Akduman, G., (2020). An investigation of the effect of preschool children's prosocial behaviors on their peer plays. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5 (12), 763-788.
- Gürbüz, S. (2021). *Structural equation modeling with Amos* (2nd Edition). Seçkin Publishing.
- Gürkan, S. (2019). Examination of gender role stressors of male academics. *Turkish Studies- Social Sciences*, 14(6), 3109-3119. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39535>
- Hamiden Karaca, N., Kaya, Ü.Ü., & Can, M. (2019). Examination of the relationship between father-child relationship and peer play behaviors according to the socioeconomic levels of preschool children]. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 33-41. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.653630>
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607>
- İlhan Tunç, A. (2009). The reasons why girls do not go to school The example of Van province. *Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*, 6(1), 237-269.
- Kacar, D., & Ayaz Alkaya, S. (2022). The effect of traditional children's plays on internet addiction, social skills and stress level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 40, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.04.007>
- Karasar, N. (2011). *Scientific research method* (1st Ed). Nobel Akademik Publishing.
- Kaya, S.A. & Memiş, E. (2019). Child labor in Turkey: Observations from labor force surveys and time use surveys. *Work and Society*, 63(4), 2539- 2564.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Play as an educational activity in the development process of the child. *Journal of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education*, 0(16), 324-342.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., & Sezer, T. (2015). Investigation of the relationship between social competence and self-regulation skills of 60-72 month-old children and play skills. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 209-218.
- Köksal Akyol, A., & Aslan, D. (2014). The development of the empath scale for children (ESC). *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education*, 113-123.
- Küçükkaragöz, H., & Canbulat, Y. A. T. (2011). Empathic skill levels of a group of primary school students according to some psycho-social variables. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 4(2), 88-100.
- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657-1670. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9781-8>
- LaMont M. (2010). *Mother-child attachment and preschool behavior problems in children with developmental delays* [Unpublished doctoral dissertation]. Utah State University.
- Lenhart, C.M., Hanlon, A., Kang, Y., Daly, B.P., Brown, M.D., & Patterson, F. (2012). Gender disparity in structured physical activity and overall activity level in adolescence: Evaluation of youth risk behavior surveillance data. *ISRN Public Health*. 2012, 1-8. <https://doi.org/10.5402/2012/674936>
- Magat, J. (2013). *Looking at gender differences in preschoolers' self-regulation through multiple lenses*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan.

- Manios, Y., Kafatos, A. ve Codrington, C. (1999). Gender differences in physical activity and physical fitness in young children in Crete. *Journal of Sports Med Phys Fitness*, 39(1), 24-30. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10230165/>
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R., & Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in sex offenders. *Clinical Psychology Review*, 15, 99–113. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(95\)00002-7](https://doi.org/10.1016/0272-7358(95)00002-7)
- Masterson, M. L., & Kersey, K. C. (2013). Connecting children to kindness: Encouraging a culture of empathy. *Childhood Education*, 89(4), 211-216. <https://doi.org/10.1080/00094056.213.815549>
- Maximiano-Barreto, M. A., Fabrício, D. D. M., Luchesi, B. M., & Chagas, M. H. (2020). Factors associated with levels of empathy among students and professionals in the health field: a systematic review. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 42, 207-215. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2019-0035>
- Meece, J. L., & Painter, J. (2008). The motivational roles of cultural differences and cultural identity in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, (pp. 339-367). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mellou E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102(1), 91-100. <https://doi.org/10.1080/0300443941020107>
- Mesurado, B., & Richaud, M. C. (2017). The relationship between parental variables, empathy and prosocial-flow with prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Happiness Studies*, 18(3), 843-860. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9748-7>
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2011). Attachment and associated variables. *Current Approach in Psychiatry*, 3(3), 553-570. <https://doi.org/10.5455/cap.20110324>
- Moss, E., Bureau, J. F., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2006). Is the maternal Q-Set a valid measure of preschool child attachment behavior? *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 488-497. <https://doi.org/10.1177/0165025406071908>
- Mucuk, Y.K. (2020). *Development of developmental development related to child rearing, educational development and perceptions of social rules in 60-72 months of education*. [Unpublished master's thesis]. Medipol University.
- Naber, F. B. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Dietz, C., Van Daalen, E., & Van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 857–866. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0454-5>
- Nicolopoulou, A. (2004). Play, development and the world: Piaget, Vgotsky and beyond. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37 (2), 137-169. <https://doi.org/10.1501/Egifak 0000000100>
- Orçan Kaçan, M., Dönmez, Z., & Kimzan, İ. (2020). Family involvement in pre-school education: Parents' views. *Journal of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education*, 7(2), 170-179. <https://doi.org/10.21666/muefd.694389>
- Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*, 11, 586862. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>
- Owens, J. (2016). Early childhood behavior problems and the gender gap in educational attainment in the United States. *Sociology of Education*, 89(3), 236-258. <https://doi.org/10.1177/0038040716650926>

- Özcan, Z. Ç., Eren Gümüş, A., & Kotil, Ç. (2009). Construct validity of the Purdue self-concept scale for preschool children. *Journal of Educational Sciences and Practice*, 8(16), 2-22.
- Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Evaluation of school age children's perceptions of play. *Journal of Mersin University Faculty of Education*, 9(2), 15-31.
- Powell, G. M., Cory, L., & Dattilo, J. (2004). Opening the door: Social skills interventions as a facilitator of social play. *World Leisure Journal*, 46(3), 50-57. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674366>
- Poyraz, H. (2017). *Preschool plays and examples of plays* (5th Ed.). Anı Publishing.
- Riihelä, M. (2002). Children's play is the origin of social activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/13502930285208831>
- Rizkyanti, C. A., & Murty, A. I. (2018). Empathy in early childhood: A preliminary study. *HUMANISMA: Journal of Gender Studies*, 2(2), 138-145. <http://dx.doi.org/10.30983/jh.v2i2.813>
- Rochat, P. (1998). Self-perception and action in infancy. *Experimental Brain Research*, 123(1), 102-109. <https://doi.org/10.1007/s002210050550>
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 144–170). State University of New York Press.
- Sarıca, Ö. (2010). *Examination of self-concepts of 5 and 6 year old children attending pre-school education institutions according to various socio-demographic variables*. [Unpublished master's thesis]. Maltepe University.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J., & Kellam, S. (2006). A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: Prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 500. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.500>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2021). *Practical data analysis with SPSS and LISREL* (4th Edition). Anı Publishing.
- Sevinç, M. (2004). *Play in early childhood development and education* (1st ed.). Morpa Kültür Publications.
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 94, 421-436. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.027>
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2021). Empathy, social responsibility, and civic behavior among Irish adolescents: A socio-contextual approach. *The Journal of Early Adolescence*, 41(7), 996-1019. <https://doi.org/10.1177/0272431620977658>
- Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1839883>
- Song, Y. (2022). The influence of empathy on prosocial behavior of children. *International Conference on Humanities and Social Science Research*, 664, 443-447. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220504.081>

- Sönmez, K., & Dikmenli, Y. (2021). Examining the primary school social studies textbook in terms of gender]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 434-458. <https://doi.org/10.30703/cije.732000>
- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227-239. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90006-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90006-3)
- Taner Derman, M., (2013). Determination of empathy skill levels of children according to familial factors. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Telford, R. M., Telford, R. D., Olive, L. S., Cochrane, T., & Davey, R. (2016). Why are girls less physically active than boys? Findings from the LOOK longitudinal study. *PloS one*, 11(3), e0150041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150041>
- Telle, N. T., & Pfister, H. R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review*, 8(2), 154-163. <https://doi.org/10.1177/1754073915586817>
- Temiz, Z., Ünlü Çetin, Ş. & Yılmaz, S. (2020). Examination of the thoughts of five-year-old children who received pre-school education about their career choices and gender. *Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal*, 17(1), 318-350. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691593>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Vella, S. A., Cliff, D. P., Magee, C. A., & Okely, A. D. (2014). Sports participation and parent-reported healthrelated quality of life in children: longitudinal associations. *The Journal of pediatrics*, 164(6), 1469-1474. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2014.01.071>
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672263>
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Woods, C. B., Powell, C., Saunders, J. A., O'Brien, W., Murphy, M. H., & Belton, S. (2018). *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study 2018 (CSPPA 2018)*. Belfast, Northern Ireland: Department of Physical Education and Sport Sciences University of Limerick, Limerick, Ireland, Sport Ireland, and Healthy Ireland, Dublin, Ireland and Sport Northern Ireland. https://pure.ulster.ac.uk/ws/files/77672771/CSPPA_Final_Report.pdf Erişim Tarihi:18.08.2022
- Yağan Güder, S. (2014). *Examination of gender perceptions of preschool children*. [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University.
- Yavuz, K. (2014). *Investigation of the effectiveness of the education program aimed at improving the attention skills of children attending pre-school education*. [Unpublished master's thesis]. Dumlupınar University.
- Yavuz Konokman, G., & Yokuş, G. (2016). Perceptions of parents about their participation in preschool education / Perceptions of parents about their participation in preschool education. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 13 (35), 176-193.

-
- Yeung, A. S., Barker, K., Tracey, D., & Mooney, M. (2013). School-wide positive behavior for learning: Effects of dual focus on boys' and girls' behavior and motivation for learning. *International Journal of Educational Research*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.002>
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2021). The Examination of the Relationship between Emotional Regulation and Interactive Play Skills in Preschool Children. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 23(4), 1291-1307. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.874538>
- Zahn Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental psychology*, 28(6), 1038-1047. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038>