



An Investigation of the Relationship Among Gender, Social Behavior, Temperament Characteristics and False Belief Performances in Preschool Children

Nergiz Teke^{1,a,*}, Müge Şen^{2,b}

¹Bartın University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Bartın, Turkey

²Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Elementary Education, Ankara, Turkey

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 23/02/2021

Accepted: 26/01/2022



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between gender, social behavior, temperament and false belief performances in preschool children. The research study was conducted with the quantitative correlational research method. The sample of the study was 61 children of the 48-72 month age group, selected by means of convenience sampling from a population of children attending public preschools in Ankara in the 2018-2019 academic year. The data of the research study was collected with the Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form and Peer Form, the Short Temperament Scale for Children and the False Belief Performance Tasks. As the collected data did not meet the normal distribution conditions, it was analyzed by non-parametric tests. As a result of analysis, it was found that peer based assessment of physical and relational aggression scores were significant for boys. The scores for peer and teacher based assessment of prosocial behavior and total false belief performance was found significant in girls. A high level positively significant relationship between peer based assessment of physical and relational aggression scores was found in the children and also for the teacher based assessment of physical and relational aggression scores. Results showed that the children had a low level positive relationship between approach sub-scale scores and teacher based assessment of relational aggression and a low level positive relationship between the persistence sub-scale scores and peer based assessment of prosocial behavior scores. A low level positive relationship was also found between total false belief performances and prosocial behavior scores. It is thought that while the teacher and children evaluate the social behavior of the child's peer with what they experience in the interaction process, the teacher evaluates the social behavior with his observations, which causes differences in their evaluations as a result of the fact that the peers who are the subject of the interaction and the teacher who is the observer are in different positions and conditions.

Keywords: Aggression, Approach, Persistence, Reactivity, Rhythmicity, False belief

Okul Öncesi Çocukların Cinsiyetleri, Sosyal Davranışları, Mizaç Özellikleri ve Yanlış İnanç Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Süreç

Geliş: 23/02/2021

Kabul: 26/01/2022

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri, sosyal davranışları, mizaçları ve yanlış inanç performansları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, nicel yöntemlerden korelasyonel araştırma modelinde yürütülmüştür. Araştırmada yer alan çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 2018-2019 öğretim yılında Ankara ilinde devlet anaokuluna devam eden 48-72 aylık 61 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Yanlış İnanç Performansı işlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, normal dağılım koşullarını sağlamadığından non-parametrik testler yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda akran değerlendirmesine dayalı fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları, oğlan çocuklar lehine anlamlı bulunmuştur. Akran ve öğretmen değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış ve toplam yanlış inanç performansı puanları, kız çocuklar lehine anlamlı bulunmuştur. Çocukların akran değerlendirmesine dayalı fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki ile öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların sıcakkanlılık alt boyutu puanları ile öğretmen değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki, sebatkârlık alt boyutu puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve çocukların çocuğun akranının sosyal davranışını etkileşim sürecinde yaşadıklarıyla değerlendirirken öğretmen sosyal davranış gözlemleriyle değerlendirdiği bunun da etkileşimin öznesi olan akranların ve gözleyicisi olan öğretmenin farklı konum ve koşullarda olmaları sonucunda değerlendirmelerinde farklılığa neden olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, Sıcakkanlılık, Sebatkârlık, Tepkisellik, Ritmiklik, Yanlış inanç

Giriş

Çocuk, sosyal çevresiyle aktif şekilde etkileşim kurmasını sağlayan bir dizi özelliklerle dünyaya gelmektedir (Keller ve Harwood, 2018). Çocuğun kişiliği, kalıtsal özellikleriyle birlikte çevre ve yaşadığı toplumsal yapıdan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal ağ ve bireysel özellikleri çevreyle olan etkileşimlerini farklılaştırmaktadır. Çocuğun çevreyle etkileşimlerinde sosyal gelişimi önemli rol oynamaktadır. Sosyal gelişimin odağında bebektikten yetişkinliğe bireyin etkileşimindeki gelişmeler yer almakta ve bu gelişmeler hem toplumsallaşma hem bireyselleşme sürecinde önem taşımaktadır (Craig, 2005). Çocukların sosyal gelişimleri diğer gelişim alanlarıyla da ilişki halindedir. Çocuğun dilinin gelişmesiyle çevresindeki bireylerle etkileşim kurmaya başlayıp ve zihinsel gelişimiyle birlikte çevreyi algılayıp iletişime geçmektedir. Piaget'e (1973) göre, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunması var olan zihinsel yapılarını geliştirerek yeni şemalar oluşturmaktadır. Çocuk, etkileşime girdikçe yeni kelimeler de öğrenerek sosyalleşmektedir. Diğer yandan sosyal becerilerin gelişimi, yetişkinlikte ruh sağlığının iyi olması için ana faktördür (Werner, 1989). Erikson'a (1977) göre, çocukların sosyal becerileri, içinde yaşadıkları aile, okul ve sosyal kurumlar gibi toplumsal çevrenin isteklerine, beklentilerine ve kurallarına göre gelişmektedir.

Çocuğun gelişim görevlerini gerçekleştirmesi yaşıyla birlikte değişerek gelişmektedir. Çocuğun gelişimi için okul öncesi dönem (0-6 yaş) sihirli yıllar olarak adlandırılmakta (Oktay, 2000) birçok beceriyi öğrendiği dönem olarak önemi vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için önemli sosyal gelişim göstergelerinden bazıları konuşma, sırasını bekleme, paylaşma, problem çözme, empati ve arkadaşlık kurma olarak sayılabilir. Bazı çocuklar, bu davranışları zor deneyimlerken, bazıları kolayca edinebilmektedir. Bu deneyimleri daha zor kazanan çocuklar, davranış problemlerinin ilk belirtilerini gösterme eğiliminde olabilirler. (Bierman ve Montminy, 1993). Araştırmalar bu davranışlarda cinsiyete göre farklılık olabileceğini göstermektedir (Aslan ve Tuğrul, 2013; Chen, Zhang, Yin, Li, Cao, Gutiérrez-García ve Guo, 2019; Gür, 2016; Khan ve Kumar, 2014; Lansford ve diğerleri, 2012; Ostrov, Kamper, Hart, Godleski & Blakely-McClure, 2014). Karaca, Gündüz ve Aral (2011), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki 299 çocuğun sosyal davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, oğlan çocukların daha fazla fiziksel saldırganlık, kız çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Çocukların sosyal davranışlarının aynı zamanda çocuğun sahip olduğu mizaç özellikleriyle de ilişkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Mizaç, geleneksel olarak erken ortaya çıkan ve kısmen genetik yapıdan etkilenen kararlı davranışsal ve duygusal tepkileri ifade etmektedir. Mizaç tipinin tanımları yapılırken sıklıkla belirtilen dört ölçüt üzerinde durulmaktadır. Mizaç, (1) bireyden bireye değişen, (2) zaman ve durum boyunca orta derecede durağan/sabit olan, (3) bazı genetik etkiler altında olan ve (4) yaşamın erken dönemlerinde ortaya

çıkan özelliklerdir (Kagan, 2018). Chess ve Thomas (1996) mizacın dokuz boyutunu aşağıdaki şekilde tanımlamışlardır:

- Aktivite seviyesi; bir çocuğun işleyişinde mevcut motor bileşen, aktif ve aktif olmayan periyotların günlük oranını ifade etmektedir.
- Ritmiklik (düzenlilik); herhangi bir fonksiyonun zamanında öngörülebilirliği veya öngörülemezliği ile ilgilidir.
- Yaklaşma veya geri çekilme; yeni bir uyarana, yeni bir yiyeceğe, yeni bir oyuncuğa veya yeni bir insana olan ilk tepkinin doğasını içermektedir.
- Uyumluluk; yeni veya değişen durumlara verilen yanıtlar. Bireyin ilk tepkileri doğası ile değil, istenen yönde değiştirilme kolaylığı ile ilgilidir.
- Duyarlılık eşiği: yanıtın alabileceği belirli formdan veya etkilenen duyuşal yöntemden bağımsız olarak fark edilebilir bir tepki uyandırmak için gerekli olan uyarılma seviyesidir.
- Tepkinin yoğunluğu; kalitesine veya yönüne bakılmaksızın enerji seviyesidir.
- Ruh hali kalitesi; hoş olmayan davranışların aksine hoş, neşeli ve arkadaşça davranışların miktarıdır.
- Dikkatin dağılması; yabancı çevresel uyarıların devam eden davranışa müdahale etme ya da yönünü değiştirmedeki etkililiğidir.
- Dikkat süresi ve sebatkârlık; dikkat süresi, belirli bir faaliyetin çocuk tarafından izlenmesi gereken süreyle ilgili; sebatkârlık, engeller karşısında bir faaliyetin sürdürülmesini de ifade etmektedir.

Mizacın davranışlarla ilişkisine bakıldığında; okul öncesi (36-72 aylık) çocukların, anne-baba tutumları ile mizaç özelliklerinin çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarını ne şekilde yordadığının incelendiği çalışmada Erdinç (2009), çocuğun cinsiyetinin oğlan olması, çocuğun sıcakkanlı ve sebatkâr mizaç özelliğine sahip olmaması ve anne-babanın otoriter tutum sergilemesi ile çocuğun uzun süre okul öncesi eğitime devam etmesinin çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı pozitif şekilde yordadığını belirlemiştir. Aynı çalışmada, sebatkâr mizaç ile ilişkisel ve fiziksel saldırganlık arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arı ve Yaban (2016)'ın dört-altı yaş grubundaki çocukların duyu düzenleme becerilerinin ve mizaç özelliklerinin sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 238 çocuğun anneleri ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, duyu düzenleme becerileri ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda tepkisel çocukların duyu düzenleme becerilerinde yetersiz oldukları ve olumlu sosyal davranışları daha az, fiziksel saldırganlığı daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çocuğun sosyal davranışlarının mizaç, yaş, cinsiyet gibi değişkenler tarafından etkilendiğine yönelik araştırmaların yanında çocuğun zihinsel yapısının da etkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. Yağmurlu,

Sanson ve Köymen (2005) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özelliklerinin ve ebeveynlerinin davranışlarının çocuklarda olumlu sosyal davranış gelişimini etkileme durumu ve bu ilişkide zihin kuramı yeteneğinin aracılık rolünün araştırıldığı çalışmada, zihin kuramı yeteneği, hem Avustralyalı hem de Türk çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını, zihin kuramı becerileri açısından (yanlış inanç) niyet okuma performansları ile değerlendiren Capage ve Watson (2001), yanlış inanç performansı ile sosyal yeterlilik, dil anlama ve saldırganlık arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Caputi, Lecce, Pagnin ve Banerjee (2012), boylamsal olarak yürüttükleri çalışmada, beş yaşındayken çocukların sahip olduğu zihin kuramı yeteneğinin altı yaşına geldiklerinde sahip oldukları olumlu sosyal davranış ve zihin kuramı yeteneğiyle ilişkili olduğu; altı yaşında sahip oldukları zihin kuramı yeteneğinin de yedi yaşında sahip oldukları olumlu sosyal davranışları, zihin kuramı yeteneğiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Aydın (2015) da, çocukların zihin kuramı yeteneğinin yardım etme davranışlarını yordadığını belirlemiştir.

Zihin kuramı, sosyal davranışlarla olan ilişkisinden dolayı kritik bilişsel bir beceridir. Çocuğun düşünce, inanç, istek ve niyet gibi bilişsel durumları temsil ederek günlük yaşamdaki davranışlarını etkilemektedir. Çocuğun zihin kuramı yeteneğinin gelişmesiyle gerçeğin tek olduğu fakat kişilerin zihinlerinde farklı şekillerde temsil edilebileceğini anlaması gerçekleşebilir. Zihin kuramı iki boyutta açıklanmaktadır. İlki, çocuğun söz dışındaki bakış ve sözsüz davranışlarla kendini ifade etmesini kapsayan örtük zihin kuramı; ikincisi ise çocuğun, diğer bireylerin düşünceleriyle ilgili davranışlarını tahmin ederek bu temsili açıkça ve sözel şekilde ortaya koymasını kapsayan açık zihin kuramıdır. Çocuklar açık zihin kuramında en önemli gelişmeyi üç-dört yaşları arasında sağlamakta ve beş yaşında tamamen kazanmaktadır (Selçuk ve Yeniad, 2017). Okul öncesi dönemde açık zihin kuramında, çocuğun bir başkasının bakış açısını anlayıp ifade edebilmesi, hikâyelerle ya da senaryolar aracılığıyla değerlendirilmektedir. Doherty (2008), çoğu araştırmacının çocukların yanlış inancı anladığını gösterdiği yaş olarak dört yaşını kabul ettiğini ama bu durumun çocuğun yalnızca zihin gelişimini anlayarak değil zihinsel ve sosyal gelişimine bakarak anlaşılacağını savunmaktadır. Keçeli Kaysılı ve Acarlar (2011)'in yaptıkları çalışmada, çocukların üç yaşında kendilerine ait yanlış inançlarını anlamada başarılı oldukları, üç yaşın sonlarına doğru ve dört yaşın başlangıcında bir değişimin yaşandığı ve dört yaşın ikinci yarısında başkalarının yanlış inançlarını anlama becerisini edindikleri görülmüştür. Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk ve Ruffman (2016), meta-analiz çalışmalarında, zihin kuramı becerilerinden yüksek puan alan çocukların olumlu sosyal davranış ölçütlerinde de daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi eğitim alanında çocukların sosyal davranışları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocuğun cinsiyeti (Ersan, 2017; Nicolaidis, 2018), mizacı

(Arı ve Yaban, 2016; Qian, Chen, Jiang, Guo, Tian ve Dou, 2020), zihin kuramı (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2021; O'Connor ve Evans, 2019) ile ilgili çalışmaların yapıldığı ve cinsiyet, mizaç, zihin kuramı gibi birçok özellik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak bu özelliklerin birlikte incelendiği araştırmaların yürütülmesinin çocukların gelişimlerini bütüncül olarak anlamaya yarayacağı düşünülmektedir. Mizaç (Bloor, 2020), cinsiyet (Del Giudice, 2015) ve zihin kuramı (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk ve Ruffman, 2016) davranış üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmakla birlikte aynı zamanda birbirlerini de etkileyebilmektedirler.

Bu çalışmada çocuğun sosyal davranışları, cinsiyet, zihin kuramı (yanlış inanç performansı) becerileri ve mizaç özelliklerinin de ele alınarak birbirleri arasındaki ilişkiyi açıklama gereği duyulmuştur. Bu çalışmanın, çocuğun gelişimini çok boyutlu (bilişsel, sosyal, dil gelişimi) ve etkileşimli haliyle inceleyerek değerlendirmeye olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın çıktılarının ise, çocukla paylaşılan ilişkilerin (çocuk-yetişkin, çocuk-çocuk/lar), süreçlerin çocuğun gelişimini destekler nitelikte düzenlenmesine ve gerçekleştirilmesine rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada, okul öncesi dönemdeki (48-72 aylık) çocukların cinsiyetleri, sosyal davranışları, mizaçları ve yanlış inanç performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Kız ve oğlan çocuklarının sosyal davranış puanları, mizaçları ve yanlış inanç performansları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal davranış puanları, mizaçları ve yanlış inanç performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modelinde yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması, nedenler ve sonuçlarla ilgili ipuçlarını belirlemek için gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde devlet anaokuluna devam eden 48-72 aylık %59'u kız (n=36, 55-71 ay, Ort.=63,94, ss=3,40), %41'i oğlan (n=25, 51-69 ay, Ort.=62,84, ss=5,44) olmak üzere 61 çocuk oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, olaylar ve olaylar arasındaki bağlantıların belirlenmesinde zaman, para, iş gücü anlamında maksimum tasarruf sağlanarak en kolay ulaşılabilen yanıtlayıcılardan veri toplamayı içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- akran formu (OÖSDÖ-AF). ABD’de okul öncesi çocukların sosyal davranışlarının akranları tarafından değerlendirilmesi amacıyla Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin değerlendiricisi olan çocuktan her bir maddede yer alan davranışı sergileyen üç arkadaşının fotoğrafını göstererek ifade etmesi istenmektedir. Ölçeğin normları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 65 çocuktan elde edilmiştir. Özgün ölçeğin psikometrik ölçümlerine göre ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu ve bu faktörlerin toplamda varyansın %57’sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçek, ilişkisel saldırganlık için dört, açık/fiziksel saldırganlık için dört, olumlu sosyal davranış için dört olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa tutarlık katsayılarının ilişkisel saldırganlık için 0,71, açık/fiziksel saldırganlık için 0,77, olumlu sosyal davranış için .68 olduğu belirlenmiştir. Ölçek, Şen ve Teke (2019) tarafından 36-72 aylık 239 çocuk ile çalışılarak Türkçe’ye uyarlanmıştır. Çocukların her maddeden aldığı puan kendi sınıfı içerisinde z puan dönüşümü yapılarak belirlenmektedir ve toplam puan alınmadığından alt boyut puan ortalamaları üzerinden analizler yapılmaktadır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin RMSEA= 0,047; GFI=0,95; AGFI=.92, RMR= .042, standardize edilmiş RMR=.044, NFI=.93, NNFI=.96, IFI=.97, RFI= .91 ve CFI=.97’dir. Özgün ölçekte olduğu gibi yapının üç alt boyut (açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış) ve 12 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlık değerleri sırasıyla .73, .65 ve .73’tür.

Okul öncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu (OÖSDÖ-ÖF). ABD’de okul öncesi çocukların sosyal davranışlarının akranları tarafından değerlendirilmesi amacıyla Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yanıtlayıcısı olan öğretmen sınıfındaki çocukların sosyal davranışlarını beşli likert (hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında) olan bu ölçek aracılığıyla değerlendirmektedir. Özgün ölçeğin normları 65 okul öncesi dönem çocuğundan elde edilen verilerle ortaya konmuştur. Ölçeğin psikometrik ölçümleri sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu ve bu alt boyutların toplamda varyansın %81’ini açıkladıkları belirlenmiştir. Ölçeğin ilişkisel saldırganlık için sekiz, açık/fiziksel saldırganlık için sekiz, olumlu sosyal davranış için dört, depresif duygulanım için üç olmak üzere toplam 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha tutarlık katsayıları ilişkisel saldırganlık için .96, açık/fiziksel saldırganlık için .94, olumlu sosyal davranış için .88, depresif duygulanım için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, Şen ve Arı (2011) tarafından Türk diline ve kültürüne, üç-altı yaş grubu 228 çocuk ile çalışılarak uyarlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının %69.99 luk varyansı açıkladıkları görülmüştür. Ölçeğin

açık/fiziksel saldırganlık alt boyutunun sekiz, olumlu sosyal davranış alt boyutunun yedi, ilişkisel saldırganlık alt boyutunun altı ve depresif duygulanım alt boyutunun üç maddeden olmak üzere toplam 24 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Geçerlik kapsamında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analiz sonucu elde edilen uyum değerleri RMSEA=.08, GFI=.81, AGFI=.76’dır. Ölçeğe Cronbach alfa tutarlık katsayıları, açık/fiziksel saldırganlık .95, ilişkisel saldırganlık .90 olumlu sosyal davranış .89 ve depresif duygulanım .51 olarak hesaplanmıştır. Test- tekrar test güvenilirlik katsayıları, açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım alt boyutları için sırasıyla .85, .73, .81 ve .56 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin puanlaması ve analizler alt boyut puan ortalamaları üzerinden yapılmaktadır.

Çocuklar için kısa mizaç ölçeği. Çocukların mizaç özelliklerinin ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Yağmurlu ve Sanson (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, çocukların mizacını tepkisellik, sıcakkanlılık, ritmiklik ve sebatkârlık olmak üzere dört alt boyutta değerlendirmektedir. 1 (Hemen hiç) ile 6 (Hemen her zaman) arasında derecelendirilmiş altılı likert tipinde olan ölçek, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları; tepkisellik için .77, ritmiklik için .48, sıcakkanlılık için .80 ve sebatkârlık için .76 olarak hesaplanmıştır.

Yanlış inanç performansı işlemleri. Çocukların yanlış inanç performanslarının değerlendirilmesi için Flavell, Flavell ve Green (1983)’in geliştirdikleri görünüm-gerçeklik ve Hogrefe, Wimmer ve Perner (1986)’in geliştirdikleri beklenilmeyen içerik işlemleri kullanılmıştır. Bu işlemlerin yapısı bozulmadan uygulanmaya çalışılmıştır ancak görünüm-gerçeklik işleminin orijinalinde bulunan taşa benzeyen sünger bulunamadığından yerine Keçeli Kaysılı ve Acarlar (2011)’in çalışmasında da olduğu gibi taşa benzeyen şekerlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada ise Keçeli Kaysılı ve Acarlar (2011)’in uyguladığı sürece uyularak 11 çocukla yapılan pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak çocukların 10 tanesinin taşa benzeyen şekerleri tanıdığı belirlenmiştir. Bu nedenle sürecin taşa benzeyen şekerlerle yürütülmesinin çalışmanın güvenilirliğini etkileyeceğinden farklı bir materyal kullanımı durumu düşünülmüştür. Bu işlemleri daha önce değiştirerek kullanan araştırmacılar olarak Keçeli Kaysılı ve Acarlar’a (2011) deneyimleri doğrultusunda danışılmış ve kendilerinin de işlemleri geliştiren araştırmacılardan uygulama materyallerinin düzenlenebilmesi konusunda onay aldıkları bilgisi edinilmiştir. Bunun sonucunda yumurta şeklindeki plastik topların kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan pilot çalışmada, birçok çocuğun (11 çocuğun 9’u) dokunmadan ve incelemeyen önce topu yumurta olarak adlandırdığı tespit edilmiş ve araştırma sürecinde de yumurta şeklindeki plastik toplar kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bireysel olarak çocuğa durumlar sunulmuş, sorular sorulmuş ve yanıtları alınmıştır.

Görünüm-Gerçeklik İşlemi: Bu işlemde çocuğa yumurta şeklindeki toplar gösterilerek dokunmasına ve incelemesine izin verilmeden nesnenin ne olduğu sorulmuştur. Çocuk nesneye dokunduktan sonra "Gerçekte bu nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru gerçek ve temsili düşünce arasındaki ayırımı değerlendirmek amacıyla kontrol sorusu olarak sorulmuş sonrasında aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

- -Çocuklara kendi yanlış inançlarını anlamaya yönelik olarak "Ben bunu sana vermeden önce ne olduğunu sanmıştın?" diye sorulmuş ve yanlış inanç geliştirmiş çocuklardan "yumurta" yanıtını vermeleri beklenmiştir. Bu sorudan çocuklar 0-1 arasında puan almaktadırlar.
- -Çocuklara diğerlerinin inancını anlamaya yönelik olarak "Arkadaşın ben ona bunları vermeden önce bunları ne sanır?" diye sorulmuş ve yanlış inanç geliştirmiş çocuklardan "yumurta" yanıtını vermeleri beklenmiştir. Bu sorudan çocuklar 0-1 arasında puan almaktadırlar. Diğerlerinin yanlış inancıyla ilgili olarak verilen yanıtın doğruluğu "Neden?" sorusuyla değerlendirilmiştir. Bu sorudan çocuklar 0-1 arasında puan almaktadırlar. Böylece bu işlemde çocuklar, toplam 0-3 arasında puan almaktadırlar.

Beklenilmeyen İçerik İşlemi: Bu işlemde çocuklar görmeden önce aşına oldukları bir şeker kutusu içine kalemler konmuş ve çocuklara bu kutu gösterilerek "İçinde ne var?" diye sorulmuştur. Yanıt alındıktan sonra kutunun içindeki kalemler çocuğa gösterilerek kutu tekrar kapatılmıştır. Çocukların bu işlem ile hem kendi yanlış inancı ve hem de başkasının yanlış inancını anlama durumları değerlendirilmektedir.

- -Çocuklara kendi yanlış inançlarını anlamaya yönelik olarak "Kutuyu ilk gördüğünde içinde ne olduğunu sanmıştın?" diye sorulmuş ve yanlış inanç geliştirmiş çocuklardan "şeker" ya da "çikolata" yanıtını vermeleri beklenmiştir. Bu sorudan çocuklar 0-1 arasında puan almaktadırlar.
- -Çocuklara diğerlerinin inancını anlamaya yönelik olarak "Arkadaşına ben bu kutuyu ilk gösterdiğimde içinde ne olduğunu sanır?" diye sorulmuş ve yanlış inanç geliştirmiş çocuklardan "şeker" ya da "çikolata" yanıtını vermeleri beklenmiştir. Bu sorudan çocuklar 0-1 arasında puan almaktadırlar. Diğerlerinin yanlış inancıyla ilgili olarak verilen yanıtın doğruluğu "Neden?" sorusuyla değerlendirilmiştir. Bu sorudan çocuklar 0-1 arasında puan almaktadırlar. Böylece bu işlemde çocuklar, toplam 0-3 arasında puan almaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 05.09.2018 tarih ve 149 karar sayılı Ankara Üniversitesi Etik Kurul onayı alındıktan sonra ilgili okulların yöneticileriyle görüşülerek 48-72 aylık yaş grubu olan sınıflar belirlenmiştir. Sınıfların öğretmenleriyle konuşulup araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Bu

çocukların aileleriyle okullar aracılığıyla görüşülüp çocuğunun ve kendisinin araştırmaya katılımları için sınıftaki çocukların tamamından izin alınan şubelerle araştırma yürütülmüştür. Sınıfın öğretmeni, sınıftaki her bir çocuğun sosyal davranışlarını Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu aracılığıyla değerlendirmiştir. Araştırmaya dâhil edilen her çocuğun sosyal davranışlarını Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu'yla değerlendirmek amacıyla çocukların resimleri ailelerden izin alınarak tüm sınıfın resimlerinin yer aldığı A3 panolara hazırlanmıştır. Araştırmacıardan biri, çocuklarla Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu'nu bireysel 15'er dakikalık görüşmelerle uygulamıştır. Çocukların aileleri çocuklarının mizaçlarını Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ile değerlendirmişlerdir. Yanlış inanç Performansı İşlemleri, veri toplama araçları bölümünde açıklanan standart işlem basamakları doğrultusunda araştırmacılar tarafından her çocukla bireysel olarak yaklaşık 7-8 dakikalık görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında Kolmogorov-Smirnov testinde $p>0.05$ olması gibi betimsel istatistikler ve histogramlar, Normal Q-Q Plots, Detrended P-P Plots, Steam and Leaf Graph gibi grafiksel istatistikler incelenerek belirlenmektedir (Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu araştırmanın betimsel istatistikleri incelendiğinde çarpıklık-basıklık değerleri çoğunlukla +1 ile -1 aralığının dışında kaldığı, Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlı olduğu görülmüştür. Birkaç değışkene ait betimsel istatistiklerde (çarpıklık ve basıklık değerlerinin ve Kolmogorov-Smirnov testi değerlerinin) kabul edilebilir düzeyde normal dağılım gösterse de, histogramların sağa/sola çarpık olduğu, Normal Q-Q Plots'da değışkenlerin doğrusal bir ilişkiye sahip olmadığı, Detrended P-P Plots bölümündeki boxplotlarda kutunun dışında değerler olduğu/kutu ortasındaki çizginin yukarıda/aşağıda yer aldığı değerlerin sağa/sola çarpık olduğu belirlenmiştir. Yapılan betimsel ve grafiksel analizlerin birlikte değerlendirilmesi sonrasında verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle çocukların sosyal davranışları, mizaçları ve yanlış inanç performanslarının cinsiyete göre farklılaşım farklılaşımama durumunu belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi ve çocukların sosyal davranışları, mizaçları ve yanlış inanç performansı arasındaki ilişkileri belirlemede Spearman Korelasyonu Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi=05.09.2018
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=149

Bulgular

Çocukların OÖSDÖ-ÖF, OÖSDÖ-AF, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Yanlış İnanç Performansı puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1 incelendiğinde akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık ($U=144.500$, $p<.05$) ve ilişkisel saldırganlık ($U=262.500$, $p<.05$) puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre; oğlan çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları sıra ortalamaları, kız çocukların ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum, oğlan çocukların, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını kız çocuklardan daha fazla gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($U=134.000$, $p<.05$). Buna göre; kız çocukların olumlu sosyal davranış puanları sıra ortalamaları, oğlan çocukların

ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum, kız çocukların, oğlan çocuklardan daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($U=249.500$, $p<.05$). Buna göre; oğlan çocukların fiziksel saldırganlık puanı sıra ortalaması, kız çocukların ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, oğlan çocukların kız çocuklardan daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Toplam yanlış inanç performansı puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($U=316.500$, $p<.05$). Buna göre; kız çocukların toplam yanlış inanç performansı puanları sıra ortalaması, oğlan çocukların ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, kız çocukların oğlan çocuklardan daha fazla kendisinin ve diğer bireylerin yanlış inancının farkında olduğu ile açıklanabilir. Görünüm-gerçeklik ve beklenilmeyen içerik işlemlerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Çocukların OÖSDÖ-ÖF, OÖSDÖ-AF, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Yanlış İnanç Performansı puanları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir. İlişkilerin düzeyi Cohen (1988)’e göre değerlendirilmiştir. İlişki katsayıları .10-.29 arasında ise düşük düzeyde, .30-.49 arasında ise orta düzeyde ve .50-1.0 ise yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (akt. Pallant, 2016).

Çizelge 1. Cinsiyet açısından OÖSDÖ-ÖF, OÖSDÖ-AF, çocuklar için kısa mizaç ölçeği ve yanlış inanç performansı puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçme Araçları	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
OÖSDÖ- AF	Fiziksel Saldırganlık	K	36	22.51	810.50	144.500	-4.480	.000*
		O	25	43.22	1080.50			
	İlişkisel Saldırganlık	K	36	25.79	928.50	262.500	-2.750	.006*
		O	25	38.50	962.50			
Olumlu Sosyal Davranış	K	36	39.78	1432.00	134.000	-4.634	.000*	
	O	25	18.36	459.00				
OÖSDÖ- ÖF	Fiziksel Saldırganlık	K	36	25,43	915.50	249.500	-3.038	.002*
		O	25	39,02	975.50			
	İlişkisel Saldırganlık	K	36	31.58	1137.00	429.000	-.310	.757
		O	25	30.16	754.00			
Olumlu Sosyal Davranış	K	36	33.81	1217.00	349.000	-1.486	.137	
	O	25	26.96	674.00				
Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği	Sıcakkanlılık	K	36	28.60	1029.50	363.500	-1.271	.204
		O	25	34.46	861.50			
	Sebatkârlık	K	36	33.58	1209.00	357.000	-1.366	.172
		O	25	27.28	682.00			
	Ritmiklik	K	36	33.03	1189.00	377.000	-1.074	.283
		O	25	28.08	702.00			
	Tepkisellik	K	36	29.82	1073.50	407.500	-.624	.532
		O	25	32.70	817.50			
Yanlış İnanç Performansı	Görünüm- Gerçeklik	K	36	33.96	1222.50	343.500	-1.630	.103
		O	25	26.74	668.50			
	Beklenilmeyen İçerik	K	36	33.63	1210.50	355.500	-1.671	.095
		O	25	27.22	680.50			
	Toplam Yanlış İnanç Performansı	K	36	34.71	1249.50	316.500	-2.016	.044*
	O	25	25.66	641.50				

* $p<.05$

Çizelge 2. Çocukların OÖSDÖ-ÖF, OÖSDÖ-AF, çocuklar için kısa mizaç ölçeği ve yanlış inanç performansı puanları arasındaki ilişkiye yönelik spearman korelasyon analizi sonuçları

Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.OSDÖAF-FS	1												
2.OSDÖAF-İS	.649*	1											
3.OSDÖAF-OSD	-.555*	-.477*	1										
4.OSDÖÖF-FS	.522*	.397*	-.403*	1									
5.OSDÖÖF-İS	.159	.235	-.015	.642*	1								
6.OSDÖÖF-OSD	-.158	-.179	.286*	-.407	-.259*	1							
7.ÇKMÖ-Sı	.114	.179	.120	.180	.279*	-.076	1						
8.ÇKMÖ-Se	-.235	-.188	.293*	-.215	-.077	-.070	.076	1					
9.ÇKMÖ-R	.032	-.159	.206	-.100	-.094	.205	.034	.035	1				
10.ÇKMÖ-T	.123	-.066	-.109	.184	-.088	-.033	-.232	-.185	-.029	1			
11.YİP-GG	-.033	-.145	-.231	-.035	-.017	.032	.070	.170	.280*	-.089	1		
12.YİP-Bİ	-.053	-.017	.186	-.215	.044	.240	.128	.309*	.007	-.081	.369*	1	
13.YİP-Toplam	-.029	-.090	.256*	-.105	.042	.132	.118	.255*	.230	-.095	.907*	.710*	1

*p<.05, Ö: Ölçekler (Alt boyutlar)

Çizelge 2 incelendiğinde akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=.649$). Akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=-.555$). Akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=-.477$). Öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=.522$). Öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=.397$). Öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=-.403$). Öğretmen değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları ile öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=.642$). Öğretmen değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=.286$). Öğretmen değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=-.259$).

Sıcakkanlılık alt boyutu puanları ile öğretmen değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.279$). Sebatkârlık alt boyutu puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.293$).

Görünüm-gerçeklik alt boyutu puanları ile ritmiklik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.280$). Beklenilmeyen içerik alt boyutu puanları ile sebatkârlık alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.309$) ve beklenilmeyen içerik alt boyutu puanları ile görünüm-gerçeklik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.369$) bulunmuştur.

Toplam yanlış inanç performansı puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.256$). Toplam yanlış inanç performansı puanları ile sebatkârlık alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.255$). Toplam yanlış inanç performansı puanları ile görünüm-gerçeklik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.907$). Toplam yanlış inanç performansı puanları ile beklenilmeyen içerik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.710$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri, sosyal davranışları, mizaçları ve yanlış inanç performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda akran ve öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanlarının oğlan çocuklar lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak oğlan çocukların fiziksel saldırganlık davranışlarını kız çocuklardan daha fazla gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Şen (2009), okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, oğlan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışlarını kız çocuklara oranla daha çok gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çin, Kolombiya, İtalya, Ürdün, Kenya, Filipinler, İsveç, Tayland ve Amerika Birleşik Devletleri'nde ilişkisel ve fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkilerin ve cinsiyet farklılıklarının incelendiği bir

çalışmada da, oğlan çocukların fiziksel saldırganlık davranışlarını kız çocuklardan daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Lansford ve diğerleri, 2012). Khan ve Kumar (2014)'in üç-altı yaşındaki 50 çocuk ile yaptıkları çalışmada da, fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında, oğlan çocukların puan ortalamalarının kız çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ostrov, Kamper, Hart, Godleski & Blakely-McClure (2014)'in erken çocukluk döneminde 301 çocukla saldırganlığın alt tipleri üzerine boylamsal olarak yaptıkları araştırmada, oğlan çocukların hem proaktif hem de reaktif fiziksel saldırganlığı kız çocuklara oranla daha fazla gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Chen, Zhang, Yin, Li, Cao, Gutiérrez-García ve Guo (2019) da yaptıkları çalışmada oğlan çocukların fiziksel saldırganlık davranışını kız çocuklara göre daha fazla sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Dünyadaki farklı toplumlarda ve coğrafyalarda yürütülen bu araştırma bulgularında da erken çocukluk dönemindeki oğlan çocuklarının fiziksel saldırganlık puanlarının kız çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bandura'nın (1986) belirttiği üzere çocukların, yakın çevresindeki kişileri ve davranışları gözleyerek kendisine sunulan davranışları öğrenerek sergiledikleri ve kendilerine verilen tepkilere bağlı olarak bu davranışları içselleştirebildikleri düşünüldüğünde; bu araştırmada, oğlan çocuklarının aile, toplum ve medyada erkek cinsiyetine yüklenen anlam ve roller aracılığıyla fiziksel saldırganlığı gözlemleyerek öğrenmiş olabilecekleri düşünülmektedir. RTÜK (2005) raporuna göre, medyada yer alan saldırgan karakterleri gözleyip özdeşim kurmanın yaşamın ileriki yıllarında gösterilen saldırgan davranışlarda belirleyici olduğu, şiddeti içeren medya programlarını izlemenin erkeklerin saldırgan davranışlarında artışa neden olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de medyadaki erkek roller aracılığıyla saldırganlığın yükseltilmesine ilişkin yapılan çalışmalar da bu düşünceyi desteklemektedir (Şimşek ve Öner, 2015).

Araştırmanın sonucunda, akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanlarının cinsiyet değişkeni açısından oğlan çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada, oğlan çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarını kız çocuklara oranla daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gür, 2016). Aslan ve Tuğrul (2013) da okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyunlarında ortaya çıkan davranışları değerlendirmeye yönelik yaptıkları çalışmada, oğlan çocukların ilişkisel saldırganlık davranışını kız çocuklara göre daha fazla gösterdiklerini bulmuşlardır. Burr, Ostrov, Jansen, Cullerton-Sen, ve Crick (2005)'in, ilişkisel saldırganlığı uzunlamasına inceledikleri çalışmada ise, kız çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarını oğlan çocuklara oranla daha fazla gösterdiği bulunmuştur. Kız çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarını oğlan çocuklara oranla daha fazla sergilediklerini ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Crick, Casas ve Mosher, 1997; Crick ve diğerleri, 2006; Karakuş, 2008; Ostrov, Woods, Jansen, Casas ve Crick, 2004). Bu araştırmada ilişkisel saldırganlık davranışlarının oğlan çocuklar tarafından daha fazla sergilenmesinin zamana

bağlı değişimin yanı sıra saldırganlık tipine bağlı olarak ilişkisel saldırganlığın saldırganlık sınıflamasında eski yıllarda elle tutulur, gözle görülür, kanıtlanabilir bir zarar verme niteliği olmadığından saldırganlık olarak görülmediği ya da algılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Zamana bağlı değişimde eğitim, sosyal gelişim ve davranışların toplumsal uyum bağlamında daha fazla incelenmesi ve üzerinde durulmasından kaynaklı olarak çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde öğretmenlerin gözlemlerini artırması ve fiziksel saldırganlığı fark ederek müdahalede bulunması söz konusu olabilir. Saldırganlığın bir diğer boyutu olan ilişkisel saldırganlığın fiziksel saldırganlık kadar kolay gözlenebilir olmamasından kaynaklı olarak yetişkinler tarafından gözlenmesi ve müdahale edilmesi güç olabilmektedir. Kurtyılmaz'ın araştırmasında (2011) bireylerin hem kişilerarası ilişkilerini hem de uyumlarını olumsuz yönde etkileyen ilişkisel saldırganlık davranışlarının ilişkilerin bir parçasıymış gibi normleştirilmesi de bireylerin bu davranışlara yönelik farkındalıklarının düşük düzeyde kalmasına ve yaşadıklarını anlamlandırmasını güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da yetişkinlerin çocukların ilişkisel davranışlarını bu durumdan kaynaklı olarak fark etmelerinin zor olması ve erkek çocukların fiziksel saldırganlık gerçekleştirdikleri durumlarda müdahale ile karşılaşmalarından kaynaklı saldırganlığın başka bir boyutu olan ilişkisel saldırganlığa yönelerek bu tür davranışları da sergilemiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanlarının kız çocuklar lehine anlamlı olduğudur. Benzer şekilde Nicolaidis (2018), dört-altı yaş 132 çocukla yaptığı araştırmasında, kız çocukların olumlu sosyal davranışları oğlan çocuklara göre daha fazla sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Altay ve Güre (2012)'nin 35-75 aylık 344 çocukla olumlu sosyal davranış ve sosyal yeterlikler üzerine yaptıkları çalışmada, kız çocukların olumlu sosyal davranışları oğlan çocuklardan daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Uluyurt'un (2012) beş-altı yaş grubu çocukların akran ilişkileriyle ilgili çalışmasında da, kız çocukların olumlu sosyal davranış puanlarının oğlanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunurken (Ostrov, Crick ve Keating, 2005; Şen, 2009) oğlan çocukların ve kız çocukların olumlu sosyal davranışları arasında farklılık olmadığına dair sonuçların ortaya konduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın, 2015). Çocuklar, bir başkasının davranışlarını gözlemleyerek öğrenebilmektedir (Bee ve Boyd, 2009). İnsan davranışının toplum ve kültürden etkilenmesi dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun toplumsal cinsiyet kalıp yargıları dâhilinde tartışılabileceği düşünülmektedir. Çocukların yetiştikleri toplumda, şefkat, ilgi, anlayış, yardım etme, duyarlı olma gibi olumlu sosyal davranışları gösteren her iki cinsiyetten yetişkini görmesi ve bu davranışların değerli olduğunu bilişsel olarak kavrayarak davranışa dönüştürmesi önemlidir. Ancak sözü edilen davranışların yaşanılan toplumda kadına atfedilen, erkek tarafından gerçekleştirildiğinde şaşkınlık ve şüphe ile

bakılan bir durum olması nedeniyle, oğlan çocukların olumlu sosyal davranışları deneyimlemelerini hem model olarak gözleyecek yetişkin erkek sayısındaki azlık, hem de bu davranışlara yönelik kalıp yargıların gelişimi açısından güçleştirmektedir. Kız çocukların toplumsal yaşamda gözlemledikleri kendi cinsiyetinden modeller aracılığıyla bu davranışları edinebileceği, birçok kültürde kızların, yardım etme konusundaki davranışlarının daha fazla teşvik edilip bu tür davranışların onaylanarak pekiştirilmesi (Öztürker, 2014) nedeniyle de bu davranışları sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Türkiye'deki toplumsal cinsiyet kalıplarına yönelik olarak yapılan Vatandaş (2007)'in araştırmasına göre, kadınlar ve erkekler, merhamet, duyarlı, kibar, anlayışlı, şefkatli olmanın kadınlara ait cins öz nitelikleri olduğuna inanırken, kavgacı, evin direği, otoriter, önder, rekabetçi, çapkın, lider olmanın kadınlara ait cins öz nitelikleri olduğunu düşünmektedirler. Bu araştırma sonucuna göre toplumsal yaşamda yetişkinlerin cinsiyete ilişkin rolleri bağlamında kadınlara özgü olarak merhamet, duyarlı, kibar, anlayışlı, şefkatli olma gibi davranışların bulunduğu ve çocukların cinsiyetlerine yönelik olarak bu davranışları gözlemleyip sergiledikleri düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonucunda, toplam yanlış inanç performansı puanları açısından cinsiyet grupları arasında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Calero, Salles, Semelman & Sigman (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada, zihin kuramıyla ilgili tüm görevlerde kız çocuklarının anlamlı şekilde oğlan çocuklardan daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Altıntaş (2014) 4-5 yaş 424 çocukla yaptığı çalışmada, zihin kuramının duyguları tanıma, gerçekliğe dayalı duygu, inanç ve ikinci dereceden yanlış duygu görevlerinde kız çocukların anlamlı şekilde oğlan çocuklardan daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ile hikâyeyi anlama becerilerinin incelendiği çalışmada da, cinsiyet açısından zihin kuramı puanlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Sarı ve Altun, 2018). Bu bulgulardan farklı olarak araştırmalarda kızlar ve oğlanların yanlış inanç performanslarında farklılığın olmadığına yönelik sonuçlara da ulaşılmıştır (Arıkan ve Tüfekçi, 2020; Charman, Ruffman ve Clements, 2002). Yürütücü işlevler ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik 3-5 yaş arası 72 çocukla yapılan araştırma sonucunda yanlış inanç performansının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Mutter, Alcorn & Welsh, 2006). Taymaz Sarı (2011)'nin 4-6 yaş grubu, 426 çocukla yaptığı çalışmada zihin kuramı puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Gürleyik ve Gözün Kahraman (2021)'in okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş grubu 155 çocuk) zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da zihin kuramının cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki katılımcı kız ve oğlan çocukların takvim yaşlarına bakıldığında kızların (n=36, 55-71 ay, Ort.=63,94, ss=3,40), oğlanlara (n=25, 51-69 ay, Ort.=62,84, ss=5,44) göre daha büyük olduğu görülmektedir. Bu farklılık az gibi

düşünülse de standart sapmalarla birlikte değerlendirildiğinde yanlış inanç performanslarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılığı açıklayabilmektedir. Yanlış inanç performansının bilişsel gelişimle ilişkili olduğu düşünüldüğünde takvim yaşındaki en küçük farkların bile değişime yol açabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre, çocukların akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki, öğretmen değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları ile öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, ilişkisel saldırganlık puanları arttıkça fiziksel saldırganlık puanları da artmaktadır. Benzer biçimde, Gür (2016)'ün yaptığı çalışmada, çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Gower, Lingras, Mathieson, Kawabata ve Crick (2014) tarafından 48-67 aylık 190 çocukla yapılan çalışmada, fiziksel saldırganlık davranışlarının, ilişkisel saldırganlık davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evans, Frazer, Blossom ve Fite (2018)'in üç-altı yaş grubundaki 133 çocukla yaptıkları çalışmada da, fiziksel saldırganlık davranışlarının ilişkisel saldırganlık davranışlarını yordadığı görülmüştür. Saldırganlığın bu çalışmada yer alan iki boyutuyla fiziksel ve ilişkisel olarak çocukların davranışlarına yansıdığı ve bu iki saldırganlık türünün eş zamanlı olarak görülmesi akran ve öğretmen tarafından doğrulanmıştır. Hatta bu durum; yumurta-tavuk ilişkisi gibi neden-sonuç döngüsünde çözülmesi zor olabilecek, saldırganlığın saldırganlığı tetiklediği şeklinde yorumlanabilir.

Akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde ilişki ve öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu durumda olumlu sosyal davranış puanları arttıkça fiziksel saldırganlık puanlarının azaldığı söylenebilir. Benzer biçimde Gür (2016)'ün beş-altı yaşındaki 56 çocukla yaptığı çalışmada, çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla fiziksel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Saldırgan davranış ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmada da, bu davranışlar arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Obsuth, Eisner, Malti ve Ribeaud, 2015). Bu araştırmanın bir diğer sonucunda, akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki ve öğretmen değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu durumda olumlu sosyal davranış puanları arttıkça ilişkisel saldırganlık puanlarının

azaldığı söylenebilir. Karakuş (2008)'un yaptığı çalışmada da, olumlu sosyal davranışlar ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kamper-DeMarco ve Ostrov, (2017)'un boylamsal olarak yaptıkları çalışmada, olumlu sosyal davranışların artışıyla ilişkisel saldırganlığın azaldığı belirlenmiştir. Çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının olumlu sosyal davranışın zıttı olması ve ilişkilerin bozulmasında etkili olduğundan bu saldırganlık davranışlarının artması durumunda olumlu sosyal davranışların azalması olası bir durumdur.

Öğretmen değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları ile akran değerlendirmesine dayalı fiziksel saldırganlık puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmen değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğretmen ve akran aracılığıyla aynı davranışların değerlendirilmesinde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğretmen değerlendirmesine yönelik fiziksel saldırganlık puanları arttıkça akran değerlendirmesine yönelik fiziksel saldırganlık puanlarının da arttığı, öğretmen değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanları arttıkça akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Diğer yandan aynı davranışlara yönelik öğretmen ve akran değerlendirmesindeki ilişki düzeylerinin. 52'nin üzerinde olmadığı da görülmektedir. Bu durumun sosyal algı farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Davranışı değerlendiren kişinin kendi ilişkilerine ve yargılarına bağlı olarak davranışı farklı şekilde algılama ve bunun sonucunda bir değerlendirmeye varması her birimizde bulunan örtülü kişilik kuramıyla açıklanabilir. Örtülü kişilik kuramı, kendimize özgü kişilik görüşlerine sahip olduğumuz, bunun da bizim için önemli olan özelliklerin bir başkasının davranışlarını değerlendirmemizde etkili olduğunu ifade etmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998). Çocuğun akranının sosyal davranışını etkileşim sürecinde yaşadıklarıyla değerlendirirken öğretmen sosyal davranışı gözlemleriyle değerlendirdiği bunun da etkileşimin öznesi olan akranların ve gözleyicisi olan öğretmenin farklı konum ve koşullarda olmaları sonucunda değerlendirmelerinde farklılığa neden olduğu düşünülmektedir.

Sıcakkanlılık alt boyutu puanları ile öğretmen değerlendirmesine dayalı ilişkisel saldırganlık alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın Erdinç (2009), 36-72 aylık 337 çocukla yaptığı çalışmada, sıcakkanlık ve ilişkisel saldırganlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan ilişkisel saldırganlığı yordayan değişkenler incelendiğinde, sıcakkanlı mizaçta olmama durumunun ilişkisel saldırganlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uçar (2017)'in 48-72 aylık çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık ile mizaç özelliklerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmanın sonucunda, ilişkisel saldırganlık

puanları ile sıcakkanlık mizaç özelliği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı ortaya koyulmuştur.

Sebatkârlık alt boyutu puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile aralarında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür. Erdinç (2009)'in çalışmasında ise, sebatkârlık ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durumu, sabırsız olan çocukların daha kolay öfkelenedikleri ve çevrelerine olumsuz tepkiler gösterdikleri şeklinde yorumlamıştır.

Toplam yanlış inanç performansı puanları ile akran değerlendirmesine dayalı olumlu sosyal davranış alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. İki-dört yaş 74 çocukla yapılan çalışmada, paylaşma davranışıyla toplam zihin kuramı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir (Wu & Su, 2014). Benzer şekilde, Aydın ve Karakelle (2016), 36-59 ay arasında 104 çocukla yürüttükleri çalışmada, yardım etme davranışı ve zihin kuramı becerisi arasında anlamlı şekilde pozitif yönde (.30) bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu durumu başkalarının içsel ve zihinsel durumlarını anlayabilen çocukların, olumlu sosyal davranışları daha fazla sergilemeleriyle açıklamışlardır. Bu çalışmada, toplam yanlış inanç ile olumlu sosyal davranış puanları arasında pozitif ilişki olması, kendisinin ve başkalarının yanlış inançlarının farkında olma durumu arttıkça çocukların davranışlarını yöneterek daha uygun davranışlarda bulunma yani olumlu sosyal davranışları sergileme durumlarının arttığı, başkalarının ve kendinin yanlış inancının farkında olma durumunun düştükçe çocukların olumlu sosyal davranışlar sergileme durumunun da düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak 60-72 aylık çocuklarla yapılan zihin kuramı ile saldırganlık arasındaki ilişkiler ve olumlu sosyal davranışın aracı rolünün incelendiği çalışmada ise, zihin kuramı ve olumlu sosyal davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunmadığı sonucu ortaya konmuştur (Renouf ve diğerleri, 2010). Ayrıca bu araştırmada, toplam yanlış inanç performansı puanları ile sebatkârlık alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005), Avustralyalı ve Türk çocuklarda mizacın olumlu sosyal davranış gelişiminde etkili olma durumunu ve zihin kuramının bu ilişkideki aracı rolünü karşılaştırdıkları araştırmada, Türk çocukların sebatkârlık özellikleriyle zihin kuramı yetenekleri arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Toplam yanlış inanç performansı ile hem olumlu sosyal hem de sebatkârlık arasında pozitif yönlü ilişki olması, çocuğun bir başkasının yanlış inancını fark ederek onu anlaması ve davranışlarında karşı tarafı da düşünerek hareket etmesi ve bu duruma bağlı olarak ilişkiyi sürdürme yönünde davranışlar sergilemesi şeklinde açıklanabilir.

Toplam yanlış inanç performansı puanları ile görünüm-gerçeklik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde yüksek

düzye de anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplam yanlış inanç performansı puanları ile beklenilmeyen içerik alt boyutu puanları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Kaysılı (2013)'nın çalışmasına göre normal gelişim gösteren çocukların Toplam zihin kuramı puanları görünüm-gerçeklik ve beklenilmeyen içerik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Toplam yanlış inanç performansı puanları ile görünüm-gerçeklik ve beklenilmeyen içerik puanları arasında pozitif ilişki olmasının toplam yanlış inancın alt boyutları olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çocukların sosyal davranışlarıyla cinsiyetleri, toplam yanlış inanç performansları ve sebatkârlık, sıcakkanlılık boyutlarında mizaç ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak çocukların sosyal davranışlarının olumlu yönde değiştirmeye yönelik hazırlanacak programlarda ve yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin dikkate alınması önerilir. Çocukların yanlış inanç performansının gelişmesi için çocukların akıl yürütme, tahmin etme, çıkarımda bulunma, bakış alma becerilerini edinmesine ilişkin öğrenme süreçlerine yer verilmesi, buna uygun eğitim materyalleri (dergi, medya, kitap) içerikleriyle çocukların buluşturulması ve en temelde düşünce ve tercihlerin değişebileceğini görmesine fırsat sağlanmalıdır. Çocukların sosyal davranışlarının olumlu yönde gelişebilmesi için özellikle oğlan çocuklarının kendi cinsiyetindeki ebeveyn, öğretmen ve diğer yetişkinlerin davranışlarında olumlu sosyal davranışları gözlemleyebileceği şekilde farklı ortamlarda uygun modellerle karşılaşması yönünde iyileştirmeler yapılabilir. Aynı zamanda çocuklara ait sosyal davranışlarla ilişkili olabilecek yürütücü işlevler, diğer bireylerle ilişkileri, bağlanma gibi özelliklerin de ilişkilerinin araştırılması önerilir. Bu araştırmada çocukların sosyal davranışları akranları ve öğretmenlerinin değerlendirmelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ebeveyn, kardeş gibi çocuklarla ilişkisi bulunan diğer bireylerin de değerlendirmelerinin yer aldığı çoklu bakış açılarını yansıtan araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada nicel ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Çocukların mizaçlarını ve yanlış inanç performanslarını gözlemler aracılığıyla değerlendirerek çocukların davranışları ve ifadelerinde bu özelliklerini nasıl yansıttığına dair somut verilerin elde edildiği araştırmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Altay, F. B. & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2712-2718. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002872.pdf>
- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, M. & Yaban, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014655>

- Arkan, Z. & Tüfekçi, A. (2020). 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 13-27. <https://dergipark.org.tr/pub/cg/issue/58726/731973>
- Aslan, Ö. M. & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41. https://mjer.penpublishing.net/makale_indir/330
- Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. S. & Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226. <https://doi.org/10.7816/nesne-04-08-03>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları (2007).
- Bierman, K. L. & Montminy, H. P. (1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17(3), 229-254. <https://doi.org/10.1177/01454455930173002>
- Bloor, C. (2020). *Temperament: A survey of psychological theories*. New York: Routledge.
- Burr, J. E., Ostrov, J. M., Jansen, E. A., Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood: "I won't be your friend!". *Early Education & Development*, 16(2), 161-184. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_4
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 281. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00281>
- Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12(4), 613-628. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_7
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257. <https://doi.org/10.1037/a0025402>
- Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development? *Social Development*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00183>
- Chen, X., Zhang, G., Yin, X., Li, Y., Cao, G., Gutiérrez-García, C., & Guo, L. (2019). The relationship between self-efficacy and aggressive behavior in boxers: the mediating role of self-control. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00212>
- Chess, S., & Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and practice*. New York: Brunner/Mazel, Inc.
- Craig, W. (2005). What is social development? W. Craig (Ed.). *Childhood social development: The essential readings*. Hong Kong: Blackwell Publishing.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579>
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.006>

- Del Giudice, M. (2015). Gender differences in personality and social behavior. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Second Edition, 9, 750-756. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25100-3>
- Doherty, M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. NY: Psychology Press.
- Erdoğan, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and society*. London: Paladin.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., & Fite, P. J. (2018). Forms and functions of aggression in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485104>
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15(1), 95-120. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90005-1)
- Freedman, J. L., Sears, D.O., & Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development*, 25(5), 619-640. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.844058>
- Gür, A. (2016). *Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileriyle sosyal davranışlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürleyik, S. & Gözün Kahraman, Ö. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 201-212. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055015>
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582. <https://doi.org/10.2307/1130337>
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>
- Kagan, J. (2018). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. USA: Routledge.
- Kemper-DeMarco, K. E., & Ostrov, J. M. (2017). Prospective associations between peer victimization and social-psychological adjustment problems in early childhood. *Aggressive Behavior*, 43(5), 471-482. <https://doi.org/10.1002/ab.21705>
- Karaca, N.H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 65-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akueg/issue/29343/314004>
- Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaysılı, B. K. (2013). Zihin kuramı: Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(01), 83-103. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000177
- Keçeli Kaysılı, B., & Acarlar, F. (2011). The Development of theory of mind according to false belief performance of children ages 3 to 5. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1809-1826. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962676.pdf>
- Keller H. & Harwood, R. (2018). İlişki oluşumuna giden gelişim rotaları ve kültür. S. Bekman ve A. Aksu Koç (Der.), *İnsan gelişimi, aile ve kültür: Farklı bakış açıları*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Khan, N. & Kumar, N. (2014). Gender differences in aggression among pre-school children and its impact on social competencies. *International Journal of Social Science*, 3, 291-297. <https://ndpublisher.in/admin/issues/IJSSVSf.pdf>
- Kurtyılmaz, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., ... & Uribe Tirado, L. M. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38(4), 298-308. <https://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Mutter, B., Alcorn, M. B., & Welsh, M. (2006). Theory of mind and executive function: Working-memory capacity and inhibitory control as predictors of false-belief task performance. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 819-835. <https://doi.org/10.2466/pms.102.3.819-835>
- Nicolaidis, C. A. (2018). *The effects of own and others' emotion on prosocial behavior in childhood*. (Unpublished doctoral dissertation). California University, Riverside.
- Obsuth, I., Eisner, M. P., Malti, T., & Ribeaud, D. (2015). The developmental relation between aggressive behaviour and prosocial behaviour: A 5-year longitudinal study. *BMC Psychology*, 3(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0073-4>
- O'Connor, A. M., & Evans, A. D. (2019). The role of theory of mind and social skills in predicting children's cheating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 337-347. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.018>
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Keating, C. F. (2005). Gender-biased perceptions of preschoolers' behavior: How much is aggression and prosocial behavior in the eye of the beholder?. *Sex Roles: A Journal of Research*, 52(5-6), 393-398. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-2681-6>
- Ostrov, J. M., Kamper, K. E., Hart, E. J., Godleski, S. A., & Blakely-McClure, S. J. (2014). A gender-balanced approach to the study of peer victimization and aggression subtypes in early childhood. *Development and Psychopathology*, 26(3), 575-587. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000248>
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and socialpsychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work...". *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 355-371. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.009>
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeçiliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (2002).
- Piaget, J. (1973). *The psychology of intelligence*. N.J: Adams Littlefield.
- Prior, M., Sanson, A., ve Oberklaid, F. (1989). The Australian temperament project. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 537-556). Chichester: John Wiley ve Sons.

- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P.D., Boivin, M., ... & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development, 19*(3), 535-555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00552.x>
- RTÜK (2005). Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliğin ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. http://www.ihsandag.gen.tr/index_dosyalar/RTUKRAPORUekleriyle.pdf adresinden 15 Ekim 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Sarı, B. & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 945-960. <https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Selçuk, B. & Yeniad, N. (2017). Dezavantajlı koşullarda yetişen çocuklarda yönetici işlev ve zihin kuramı gelişimi. (Ç. Aydın, T. Gökşun, A. C.Küntay ve D. Tahiroğlu, Der.). *Akılın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şen, M. & Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu' nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 1-28. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001222
- Şen, M. & Teke, N. (2019). Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu'nun Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20*(Ek sayı-1), 82-90. <https://doi.org/10.5455/apd.39715>
- Şimşek, A. A., & Öner, R. V. (2015). Türkiye'de hegemonik erkeklik: Medyada ve hukukta izler, dönüşümler ve olasılıklar. *Global Media Journal: Turkish Edition, 6*(11), 447-477. <https://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/guz-2015-sayisi-fall-2015-issue>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık (2013).
- Taymaz Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı hikâyeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukların Zihin Kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, E. (2017). *Okul öncesi dönem (48 - 72 ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies, 35*(1), 29-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100951>
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(2), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Wu, Z., & Su, Y. (2014). How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding?. *Journal of Experimental Child Psychology, 120*, 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.007>
- Qian, G., Chen, X., Jiang, S., Guo, X., Tian, L., & Dou, G. (2020). Temperament and sibling relationships: The mediating effect of social competence and behavior. *Current Psychology, 1-7*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01080-w>
- Yağmurlu, B. & Sanson, A. (2004). The relations between parenting stress, goals and practices and child temperament: Evidence from Australia. *International Journal of Psychology*. Abstracts of the International Congress of Psychology, China, 39, 138.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320050000m000170.pdf>

Summary

Introduction

Individual characteristics of children which are innate and the social network in which they live have an effect on the interaction they have with their environment and also their social development. All aspects of development are in relationship with each other. As their language skills develop, the child starts to interact with those around them and as their mental development progresses, they perceive the environment and begin to communicate. Some significant social development indicators for preschool children may be considered as speaking, waiting their turn, sharing, problem solving, empathy and making friends. While some children easily acquire these, other children have difficulty in experiencing these behaviors. Children who have difficulties in experiencing these may be showing first signs of behavioral problems (Bierman & Montminy, 1993). There are some findings which show that behaviors may differ according to gender (Karaca, Gündüz & Aral, 2011). Some studies show that the social behavior of children is related to their temperament characteristics (Arı & Yaban, 2016; Erdinç, 2009).

There are also studies which show that the social behavior of children is affected by variables such as temperament, age and gender, while other studies suggest that a child's mental structure has an impact on their behavior (Aydın, 2015; Capage & Watson, 2001; Caputi, Lecce, Pagnin & Banerjee, 2012). A study conducted by Yağmurlu, Sanson and Köymen (2005) found that theory of mind skills has a positive relationship with prosocial behaviors of children. The theory of mind is a fundamental cognitive skill in regard to its relationship to social behavior. In the preschool period, the theory of mind is considered to be the ability for the child to understand and express the perspective of others and to be able to recognize and express the false belief in themselves or others through stories or scenarios. Similar to the majority of other researchers, Doherty (2008) suggests that age 4 is a benchmark for understanding false belief but that this can only be understood not only by an assessment of cognitive development but also by an assessment of the child's social development. It has been found that children who score highly on theory of mind skills also show high scores in prosocial behavior criteria (Imuta, Henry, Slaughter, Selçuk & Ruffman, 2016).

This study aims to investigate the relationship between gender, social behavior, temperament and false

belief performance in children of preschool age (48-72 months). In this scope, the study seeks to answer the following research questions:

- Is there a significant difference between the social behavior scores, temperament and false belief performances of girls and boys?
- Is there a significant relationship between the social behavior scores, temperament and false belief performances of the children who have participated in the study?

Method

This study was conducted by using a correlational research model. The study group consisted of a total of 61 children, 59% girls (n=36), and 41% boys (n=25) of 48-72 months, from public kindergartens in Ankara during the 2018-2019 academic year and determined by the convenience sampling method. Once the relevant approvals were received, teachers of the classes included in the research were requested to assess the social behaviors of each of the children in the classroom by filling in the Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form. In addition, A3 sized boards were prepared to include photographs of all the children in the class, after receiving permission from parents of the children, with the aim of assessing the social behavior of the children with the Preschool Social Behavior Scale Peer Form. One of the researchers conducted individual 15-minute interviews with each of the children to administer the Preschool Social Behavior Scale Peer Form. At the same time, parents also assessed the temperament of their children by using the Short Temperament Scale for Children. Finally, one of the researchers studied the false belief performance tasks by conducting individual interviews with each of the children of approximately 7-8 minutes duration. The Mann Whitney U Test and the Spearman Correlation Analysis were used in the analysis.

Results

In this study, it was found that there was a significant positive difference between physical aggression scores based on peer and teacher assessments and the relational aggression scores based on peer assessment for the gender variable in boys. In regard to prosocial behavior based on peer assessment and total false belief performance scores, a positive significant difference was found for girls.

A significant low level positive relationship was found between the approach sub-scale scores and teacher based assessment of relational aggression sub-scale scores. A significant low level positive relationship was found between the persistence sub-scale scores and peer based prosocial behavior scores and a significant relationship was not found between persistence sub-scale scores and physical, relational aggression behaviors.

A significant low level positive relationship was found between the total false belief performance scores and the peer based assessment of prosocial behavior sub-scale scores.

Discussion

Results of the study found that peer and teacher based assessment of physical aggression scores were significantly different for boys. Accordingly, the results show that boys display physical aggression behavior more often than girls. These findings are supported by findings of similar studies (Chen, Zhang, Yin, Li, Cao, Gutiérrez-García & Guo 2019; Khan & Kumar, 2014; Lansford, et al., 2012; Ostrov, Kamper, Hart, Godleski & Blakely-McClure, 2014; Şen, 2009). By observing the people and behaviors in their closest environment, children not only learn these behaviors and display them, but also internalize these behaviors according to the reactions they receive to these behaviors (Bandura, 1986). The study also found a positive significant difference in the relational aggression scores based on peer assessment for the gender variable in boys. A similar study also found that boys displayed a higher incidence of relational aggression in comparison to girls (Gür, 2016). However, the longitudinal study on to investigate relational aggression by Burr, Ostrov, Jansen, Cullerton-Sen & Crick (2005) showed that girls displayed relational aggressive behavior at a higher rate than boys.

A further finding of the study was the significant difference of prosocial behavior scores based on peer assessment in favor of girls. Other studies have found similar results (Altay & Güre, 2012; Nicolaidis, 2018; Ostrov, Crick & Keating, 2005; Şen, 2009; Uluyurt, 2012). Children can learn the behavior of others by means of observation (Bee & Boyd, 2009). It is thought that, in many cultures, girls acquire these kinds of behaviors by means of observation of models of their own gender in social life and as a result of positive reinforcement of helping behaviors (Öztürkler, 2014) and thus display these behaviors.

A low level positive significant relationship was found between the peer based assessment prosocial behavior sub-scale scores and the persistence sub-scales and also with the total false belief performance sub-scale scores. There are other studies which provide support for this finding (Aydın & Karakelle, 2016). In a study conducted in a similar manner, a positive significant relationship was found between sharing behavior and the total theory of mind scores (Wu & Su, 2014). In a study by Renouf et al. (2010), where findings differ from this study and which aimed to investigate the mediator role of positive social behavior in the relationship between theory of mind and aggression in 60-72 month old children, the study found that there was no significant relationship between theory of mind and prosocial behavior.

Pedagogical Implications

In conclusion, it was found that there is a relationship between the social behavior of children and their gender, temperament (persistence, approach) and total false belief performance. Based on these findings, this study are important in terms of considering these variables are taken into consideration in other studies and when developing curriculum aiming for the acquisition of positive social behavior and suggested that the

relationship between other characteristics of children and their social behavior is considered are investigation. In order to develop children's false belief performance, learning processes related to children's reasoning, estimation, inference, and perspective-taking skills should be included, children should be brought together with appropriate educational materials (magazines, media, books) and the opportunity should be provided for them to see that their thoughts and preferences can change. In order for children's social behaviors to develop in a positive way, improvements can be made so that especially boys can observe positive social behaviors in the behaviors of parents, teachers and other adults of their own gender, so that they encounter appropriate models in different environments.

At the same time, it is recommended to investigate the relationships of features such as executive functions, relationships with other individuals, and attachment that may be related to children's social behaviors. In this study, children's social behaviors were evaluated based on the assessments of their peers and teachers. Research can be conducted reflecting multiple perspectives, including the evaluations of other individuals who have relationships

with children, such as parents and siblings. Quantitative measurement tools were used in this study. By evaluating children's temperament and false belief performance through observations, research can be conducted to obtain concrete data on how children reflect these characteristics in their behaviors and expressions.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi=05.09.2018
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=149