

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GRUPLA OYUN EĞİTİM PROGRAMININ 66-72 AY ARASI
ÇOCUKLARDA SOSYAL MEMNUNİYETE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Nur GÖKCAN

Antalya, 2020

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GRUPLA OYUN EĞİTİM PROGRAMININ 66-72 AY ARASI
ÇOCUKLARDA SOSYAL MEMNUNİYETE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Nur GÖKCAN

Danışman: Doç. Dr. Zeliha YAZICI

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan, gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla sunarım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29.05.2020

H. Nur GÖKCAN

TEŞEKKÜR

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkıları ve desteğiyle gerçekleşmiştir. Öncelikle; Yüksek Lisans eğitimim sırasında hep yanımda olan, destek veren, bana ilham veren ve beni cesaretlendiren sevgili hocam Sayın danışmanım Doç. Dr. Zeliha YAZICI' ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Karşılaştığım zorlukları aşmamda bana yardımcı olan ve bana destek olan Kütahya Eski Vali Yardımcısı şu an Mersin Bozyazı Kaymakamı Sayın Arif YALÇIN Beyefendiye ve her zaman enerjisiyle beni motive eden Eğitim Danışmanı Sayın Bülent CEBECİ' ye teşekkürlerimi borç bilirim.

Veri toplama çalışmalarım için bana kurumunun kapılarını açan, samimi sohbetleriyle bana katkı sağlayan Kütahya İli Merkezinde bulunan Zübeyde Hanım Anaokulu Müdürü Sayın Mehmet ERBAŞ' a ve veri toplama sürecinde tüm yoğunluklarına rağmen bana zamanını ayıran anaokulu öğretmenleri Saadet DENİZLİ' ye ve Esen ÇAM' a teşekkür ediyorum. Yoğun geçen tez sürecinde bana sonsuz destek sağlayan ve süreçte yaşadığım her zorlukta moralimi yüksek tutmamı sağlayan, hep yanımda olan arkadaşlarım Banu EDİN' e ve Ümit Fakı ALHAN' a teşekkür ediyorum. Bu süreçte benim tüm sorunlarımla ilgilenip bana destek olan, beni karşılıksız seven, bana tüm sabır ve özveriye gösteren, pes etmemem için bana güç veren canım anneme, babama ve kız kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

GRUPLA OYUN EĞİTİM PROGRAMININ 66-72 AY ARASI ÇOCUKLARDA SOSYAL MEMNUNİYETE ETKİSİ

GÖKCAN, Hatice Nur

Temel Eğitim Ana bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeliha YAZICI

Mayıs, 2020, 84 sayfa.

Bu araştırmada çocuk merkezli oyun yöntemiyle geliştirilen Grupla Oyun Eğitimi Programının 66-72 aylık çocukların anaokulundaki akran ilişkilerinde sosyal memnuniyeti artırmadaki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Yarı deneysel desende olan ve Eylül 2018- Nisan 2020 tarihleri arasında yürütülen araştırmanın veri toplama aşaması basit randomizasyon yöntemi ile belirlenen bir bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma seçkisiz örnekleme yöntemiyle deney (n=20) ve kontrol (n=20) grubu olmak üzere 66-72 aylık toplam 40 çocuk ile yapılmıştır. Deney grubundaki çocuklara araştırmacılar tarafından geliştirilen Grupla Oyun Eğitimi Programı 11 haftalık süreçte her bir oturumu beş oyundan oluşan toplam 11 oturum şeklinde uygulanmıştır. *Kişisel Bilgi Formu* ve *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)* ile toplanan veriler, bağımsız örneklemler için t testi, bağımlı örneklemler için t testi ve faktöriyel ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ön test sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki 66-72 aylık çocukların anaokulunda akran ilişkilerinde sosyal memnuniyete ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0.05$), her iki gruptaki çocukların %63'ünde orta düzeyde sosyal memnuniyet olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinin sonunda deney grubundaki çocuklarda sosyal memnuniyetin artmış sosyal memnuniyetsizliğin azalmış olduğu; kontrol grubundaki çocuklarda sosyal memnuniyetsizliğin artmış, sosyal memnuniyetin azalmış olduğu belirlenmiştir. Grupla Oyun Eğitimi Programının 66-72 aylık çocukların anaokulundaki sosyal memnuniyetini artırmada etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grup Oyunu, Sosyal Oyun, Sosyal Gelişim, Memnuniyet, Yalnızlık.

ABSTRACT

THE EFFECT OF GROUP GAMES EDUCATION PROGRAM ON SOCIAL SATISFACTION OF CHILDREN BETWEEN 66-72 MONTHS

GÖKCAN, Hatice Nur

Department of Basic Education, Preschool Education Program

Supervisor: Assoc. Dr. Zeliha YAZICI

May 2020, 84 pages.

In this study, it was aimed to evaluate the effect of Group Play Education Program, which was developed with the method of child-centered play, on increasing social satisfaction in peer relationships in the kindergarten of 66-72 months old children. The data collection phase of the research, which is a semi-experimental design and conducted between September 2018 and April 2020, was carried out in an independent kindergarten determined by the simple randomization method. The study was conducted with a total of 40 children, 66-72 months, including the experimental (n = 20), control (n = 20) groups, using the random sampling method. The Group Play Education Program, which was developed by researchers was applied to children in the experimental group in a total of 11 sessions, each session of which consisted of five games. Data collected with *Personal Information Form* and *Loneliness and Social Satisfaction Scale (5-6 Age)* were analyzed with t test for independent samples, t test for dependent samples and factorial ANOVA test. In the pre-test results, it was determined that there was no significant difference regarding social satisfaction in peer relationships in the kindergarten of 66-72 months old children in the experimental and control groups ($p > 0.05$), and 63% of the children in both groups had moderate social satisfaction. At the end of research social satisfaction increased, social dissatisfaction decreased in the children in the experimental group; In the control group, it was determined that social dissatisfaction increased, social satisfaction decreased. It has been proven that Group Game Education Program is effective in increasing social satisfaction in important 66-72 months old kindergarten.

Keywords: Group Game, Loneliness, Satisfaction, Social Development, Social Game.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtlar).....	6
1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	8
2.1.1. Sosyal Gelişim Dönemleri	11
2.1.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramları.....	14
2.2. Sosyal Memnuniyet/ Sosyal Memnuniyetsizlik ve Akran İlişkileri	18
2.3. Oyun ve Sosyal Gelişim	23
2.3.1. Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Yeri	24
2.3.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi	25
2.4. İlgili Araştırmalar	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Verilerin Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.3.2. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 yaş).....	40
3.4. Veri Toplama Süreci	41
3.4.1. Ön Testlerin Uygulanması.....	41
3.4.2. Eğitim Programının Uygulanması	42
3.4.3. Son Testlerin Uygulanması	46
3.4. Verilerinin Analizi.....	47

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Bulgular	49
4.2. Deneysel İşlemin Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	55

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	57
5.2. Öneriler	64

KAYNAKÇA	66
-----------------------	----

EKLER	75
--------------------	----

EK-1 Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul İzin Formu ...	75
---	----

EK-2 Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği.....	76
---	----

EK-3 Kişisel Bilgi Formu	77
--------------------------------	----

EK-4 Araştırma İzin Onayı.....	78
--------------------------------	----

EK-5 GOEP Oturum Örneği	79
-------------------------------	----

EK-6 Bildirim Sayfası.....	82
----------------------------	----

ÖZGEÇMİŞ	83
-----------------------	----

İNTİHAL RAPORU	84
-----------------------------	----

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1. Çalışma grubunun genel özelliklerine göre dağılımı.....	39
Tablo 4.1.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> ön test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler..	49
Tablo 4.1.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	50
Tablo 4.1.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikleri...	50
Tablo 4.1.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	51
Tablo 4.1.5. Grupla oyun eğitim programının uygulama öncesi ve sonrasında çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ve sosyal memnuniyet oranlarının dağılımı.....	52
Tablo 4.1.6. Deney grubu çocuklarının <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçları.....	53
Tablo 4.1.7. Kontrol grubu çocuklarının <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları...	54
Tablo 4.2.1. Çalışma grubundaki çocukların <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)</i> 'nden aldığı ön test ve son test puanlarına ait karışık desenler için iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.3.2.1. Parten'in oyun sınıflandırması	28
Şekil 4.1.1. Deney ve kontrol grubunun <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği</i> ön test, son test ortalama puanları	51
Şekil 4.1.2. Deney grubunun <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği</i> ön test, son test ortalama puanları.....	53
Şekil 4.1.3. Kontrol grubunun <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği</i> ön test, son test ortalama puanları.....	54
Şekil 4.2.1. Deney ve kontrol gruplarında <i>Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği</i> ön test, son test puanlarındaki değişimler.....	56

KISALTMALAR LİSTESİ

GOEP: Grupla Oyun Eğitim Programı

YSMÖ: Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSKD: Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşamın ilk yılları, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu dönemdir. Bu dönemde çocukların sosyal becerileri geliştirmesi ve ruhsal olarak rahatlayabilmesi için sosyal etkileşimlere gereksinimleri vardır. Çocuğun bu gereksinimlerini karşılamak için kullandığı en doğal araç oyundur. Çocuk oyun aracılığıyla duygusal destek, güven, yardım, etik kurallar ve rehberlik gibi gereksinimlerini giderirken aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun değerleri, davranışları ve inançları hakkında bilgi edinerek kendi davranışlarını düzenlemeye ve sosyal olarak kabul edilen bir bireye dönüşmeye başlamaktadır.

Çocuk yaşamın ilk yıllarında öncelikle aile ortamında daha sonra akran oyun gruplarıyla sosyal etkileşim sürecine girmektedir. Bu dönemde aile ve oyun gruplarında edinilen sosyal deneyimler, çocuğun toplumsal yaşama uyumunun temelini oluşturur. Bu nedenle aile ve oyun gruplarındaki sosyal etkileşimde maruz kalınan olumlu ya da olumsuz durumlar, çocukların psiko-sosyal gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde çocukların mutluluklarının ve ruh sağlıklarının iyi olduğunun göstergesi olarak yetişkinlerle ve akranla olumlu sosyal etkileşim kurmaları beklenmektedir (Yazıcı, Duyan ve Gelbal, 2013). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde yaşanan olumsuz sosyal deneyimlerin çocukların psikolojik iyi oluşunu ve sosyal memnuniyeti olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Dijkstra, Kuyper, Werf, Buunk ve Zee, 2008; Georgiou ve Stavriniades, 2008). Sosyal memnuniyet çocuğun ruhsal iyilik halini etkileyen bir faktör olarak ele alınırken birçok değişken ile değerlendirilmektedir. Bu değişkenler; aile içi ilişkileri, ebeveynlerin boşanması, okula başlama, çocuğun okulda sevilen kabul edilen bir olması, oyun arkadaşının olması ya da olmaması, akranları tarafından dışlanma, reddedilme gibi durumların olması, yeni bir arkadaş edinmek için gerekli

sosyal becerilere sahip olma ya da sosyal beceri yoksunluğu gibi durumlar sıralanabilir (Bullock, 1998). Belirtilen bu değişkenlerin sosyal memnuniyet sağlayıcı nitelikte olması çocukların sosyal-bilişsel açıdan beceriler edinmesine, sosyal yetkinlik ya da sosyal olgunluk kazanmasına destek sağladığı gibi duygusal açıdan duygu düzenleme, otokontrol ve benlik saygısının gelişimine de destek sağlamaktadır (Ladd ve Burgess, 2001; Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007). Sosyal etkileşim gruplarında yaşanan sosyal memnuniyet verici her bir deneyim, çocuğun birey ve grup kimliği oluşturarak sosyalleşmesini güçlendirerek içinde bulunduğu sosyal yaşama uyumunu kolaylaştırmaktadır (Yazıcı, 2020). Özellikle akran grubunda sosyal kabul görmesi ve akran oyunlarına katılması, çocukta sosyal gruba aitlik geliştirerek, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirerek akran ilişkilerinde uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Waliski ve Carlson, 2008). Sosyal etkileşim gruplarından özellikle akran etkileşimlerinde yaşanan akran reddi, oyun arkadaşlığı kuramama gibi durumlar çocuklarda sosyal memnuniyetsizlik yaratmakta ve çocuğun ruhsal iyilik hali olumsuz etkilenebilmektedir (Yazıcı, 2016). Çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikte akran reddi, akran kabulünün düşüklüğü gibi durumlar temel faktör olarak gösterilmektedir. Akranlar tarafından reddedilen çocuklarda, sosyal memnuniyetsizlikten kaynaklı agresif davranışlar ya da sosyal uyumsuzluk gibi davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Asher ve Wheeler, 1985; Sletta, Valas, Skaalvik ve Sobstad, 1996).

Okul öncesi dönemde çocukların aileden sonraki ilk sosyal ortamı anaokullarıdır. Anaokulları, akranlarla sosyal ilişkilerin yapılandırılmasında önemli öğrenme alanlarıdır. Çocuklar akranları tarafından kabul edilme ya da reddedilme durumuyla ilk kez bu ortamlarda karşılaşabilmektedir. Okul ortamında çocukların bazıları akranları arasında oyun arkadaşı olarak saygı görme ve kabul edilmede oldukça başarılı iken, bazıları oldukça zorlanabilmektedir. Özellikle sosyal beceri yetersizliği olan, utangaç ya da içe kapanık çocuklar için akranlarla etkileşime girmek zor olabilmektedir (Yazıcı, 2016). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri üzerine yapılan çalışmalarda akran etkileşimi yetersizliği, sosyal izolasyon ya da çekingenlik gibi duygusal davranışlar sergileyen çocukların arkadaş edinmede zorlandığı (Cassidy ve Asher 1992; Parkhurst ve Asher 1992; Mcwhirter Besett-Alesch, Horibata ve Gat, 2002; Yu, Zhang ve Yan, 2005); okulda akran grubuna katılımında zorlanan ya da akran

reddi ile karşılaşan çocukların da okulda kendilerini üzgün, mutsuz ve yalnız hissetme gibi kaygılı durumlar yaşadıkları belirtilmektedir (Alexander, Entwisle ve Dauber, 1993; Bullock 1998; Cassidy ve Asher 1992, DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994).

Oyun çocuk için bir sosyalleşme aracı olduğu gibi aynı zamanda kendini ifade etme aracıdır. Çocuk oyunda sembolik bir dille kendisini ifade ederken aslında isteklerini ifade etmeyi ve kendisini kabullenmeyi gerçekleştirmektedir. Çocuk oyun oynarken istek ve beklentilerine akran ya da yetişkinlerin verdiği tepkileri, bu tepkilere karşı kendi duygusal ya da davranışsal tepkilerini de deneyimlemektedir. Bu deneyimler çocuğun kendini kabullenmesini sağlamaktadır (Landreth, 2011). Dolayısı ile çocuk oyun aracılığıyla konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, problem çözme gibi sosyal becerileri pekiştirirken aynı zamanda çocuğun iç dünyasında, kendini iyileştirme gücünü açığa çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Landreth, 2011). Oyun yoluyla çocuklar deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve arzularını güvenli ve doğal bir şekilde ifade edebilirler. Bu nedenle çocuk oyun oynarken duygusal tepkilerini de oyuna rahatlıkla yansıtabilmekte ve yansıttığı tepkilerini oyun yoluyla kontrol etmeyi öğrenmektedir. Çocuk oyunda sözle anlatamadığı gerçek duygu ve düşüncelerini, kaygı ve üzüntülerini ya da sorunlarını dışa vurarak kontrol altına almaktadır (Erşan, 2006). Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda çocuklar ve oyun ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak araştırmalarda 66-72 aylar arası çocukların sosyal memnuniyetine grup oyunlarının etkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Waliski ve Carlson (2008)'in çalışmasında da ifade edildiği gibi grup oyunları, okul öncesi dönemde çocukların olumlu sosyal etkileşimler kurmalarında, çocukların duygusal farkındalık ve olumlu sosyal becerilerin edinilmesinde etkili bir oyun türü olarak görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öncelikle 66-72 ay arası çocuklarda oynanan grup oyunlarının çocukların sosyal memnuniyetinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 66-72 ay arası çocuklarına on bir hafta boyunca grup oyunlarından oluşan bir eğitim programı uygulanmış ve programın sosyal memnuniyet düzeyini artırıp artırmadığı test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların anaokulu yaşantısında çocuğun akran ilişkilerini güçlendirecek ve sosyal

memnuniyetini artıracak planlamalarının yapılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği* ön test puanları arasında fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği* son test puanları arasında fark var mıdır?

3. Deney grubu çocuklarının *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği* ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

4. Kontrol grubu çocuklarının *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği* ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

5. Grup oyunları eğitim programı 66-72 aylık çocukların sosyal memnuniyetlerini etkilemekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönemde çocukların akranlarıyla yaşadıkları deneyimler; çocukların yaşam boyu buldukları çevreye uyumlarını etkileyecek çok boyutlu beceri, tutum ve davranış kazandırmaktadır (Rubin ve Mills, 1988). Çocuklar akranlarıyla bulunduğu ortamda birbirlerine karşı uyumludur ve akran etkileşimine açıktırlar. Çocuklar akranlarıyla oyunlarında yoğun bir etkileşim ortamını paylaşmaktadırlar. Bu ortamda çocukların birlikte oynadıkları grup oyunlarının çocukların akran etkileşimi üzerine etkisini inceleyen çalışmalar; çocukların kızgınlıklarının törpülediği, çekingenliklerinin azaldığı, sosyal becerilerinin arttığı ve çocukta kaygı düzeyinin dengelendiğini ortaya koymaktadır (Cassidy ve Asher, 1992; Rubin ve Mills, 1988). Çalışmalarda bireysel olarak yapılan müdahalelerin çocuklarda sosyal memnuniyetsizliği sonlandıracak ya da azaltacak nitelikte olmadığı, ancak grupta yapılan müdahalelerin sosyal becerileri desteklemede daha etkili olduğunu göstermektedir (Waliski, 2008). Alan yazın incelendiğinde yetişkinlerin ve ergenlerin sosyal memnuniyet ya da memnuniyetsizlikleri, sosyal yalnızlığına dair birçok çalışma yapılmış olduğu fakat okul öncesi dönemdeki çocuklara ilişkin yeterli çalışma

bulunmadığı gözlenmiştir. Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminde oldukça önemli bir dönem olduğu ve bu dönemde oyunun çocuklara yön veren en etkili yöntem olduğu gerçeğinden yola çıkılarak bu çalışmada grup oyunlarının çocukların akran ilişkilerinde sosyal memnuniyeti üzerinde etkisi incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem davranışları, sonraki yıllarda sosyal duygusal yönden olumsuz olan davranışları öngörmekle ilgilenen birçok araştırmaya konu olmaktadır. Çocukların sergiledikleri olumsuz sosyal tavırların sebebi olarak; aile bireyleri, akran reddi, olumsuz iletişim becerileri, cinsiyet rolleri, fiziksel yetersizlik gibi olumsuz durumlar olduğu belirtilmektedir (Page, Scanlan ve Deringer, 1994; Waliski, 2008). Grup içinde bulunan çocuğun sergilediği sosyal beceriler açık bir şekilde arkadaşlık kurma becerilerini ve akranları arasındaki popülerlik konumunu belirlemektedir. Yapılan araştırmalarda akranları tarafından reddedilen çocukların sosyal becerilerine bakıldığında agresif tavırlara sahip olan, iletişim becerilerini sergilemekte zorluk çeken, mutsuz görünen, çekingen çocuklar oldukları saptanmıştır. Akran grupları arasında yaşanan uyum ve arkadaşlık sorunları gelecek yıllar için ruhsal ve davranışsal problemlerin yordayıcısı olmakla birlikte (Rubin ve Mills, 1988), çocuklukta akran ilişkilerinde yaşanan olumsuzlukların yaşamın ileriki yıllarında ciddi uyum sorunları oluşturduğu görülmektedir (Parker ve Asher, 1987). Akran tartışmalarının yaşandığı durumlar incelendiğinde çocukların kaygılı görüldükleri, sosyal olarak geri çekilme davranışı sergiledikleri ve sosyal yönden memnun olmayan çocuklar oldukları saptanmıştır (Rubin ve Mills, 1988).

Okul öncesi dönemde oluşabilecek olumsuz sosyal davranış boyutunun sonucu olan memnuniyetsizlik durumunu incelemek amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda ise yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik kavramı genelde yetişkinlikle ilişkilendirilmekte olup okul öncesi döneme dair yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal memnuniyetsizliğin görülme sıklığı üzerine yapılan araştırmalarda, özellikle okul ortamında üzgün ve mutsuz olduklarını, okulda oynamak için arkadaş bulmaya ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri dolayısıyla sosyal yalnızlığa yatkınlık gösterdikleri

vurgulanmaktadır (Cassidy ve Asher 1992; Bullock 1998). Bu açıdan bakıldığında çocukların eğitim yaşantısının ilk basamağını oluşturan anaokulu ortamında uzun vadeli sosyal memnuniyetin oluşturulması açısından erken müdahale ihtiyacı önem kazanmaktadır. Anaokullarında öğretmenler tarafından sosyal memnuniyeti artırmaya yönelik uygulamaların yapılması çocukların arkadaşlık kalitesinin artırılmasını, okuldan kaçınma ve akran mağduriyeti ya da akranlar tarafından dışlanma sorunlarına çözüm oluşturacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal becerilerini yansıtma açısından herhangi bir zihinsel/ bedensel engelinin olmadığı,
2. Çalışma grubunu oluşturan çocukların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçek durumlarını yansıttığı,
3. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşının gelişim özelliklerine uygun hazırbulunuşluk düzeyinde oldukları,
4. *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeğinin (5-6 Yaş)* Türk kültürü içinde geçerli bir araç olduğu ve çalışmada belirlenen amaçları ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma 2018-2019 Eğitim öğretim yılı Kütahya ilinde bağımsız anaokulunda eğitim alan 40 çocuk ile sınırlıdır.

Sosyal memnuniyetsizlik düzeyi değerleri *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)*'nin ölçtüğü sonuçlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal memnuniyet: Sosyal memnuniyet bireyin olumlu sosyal deneyimlerinden memnun olma veya iyi hissetme durumu olarak tanımlanmaktadır (Coplan, Closson ve Arbeau, 2007).

Sosyal memnuniyetsizlik: Bireyin sosyal ilişkilerindeki nicel veya nitel eksikliklerden kaynaklanan üzüntü veya hoşnutsuzluk olarak ifade edilmektedir (Youngblade, Berlin ve Beslky, 1999).

Sosyal kabul: Çocukların kişiliğine, dış görünüşüne, yeteneklerine, grup içindeki hareketlerine, sosyal davranışları sergileme yeteneği ile ilişkili bir durumdur (Young ve Cooper, 1994).

Sosyal beceri: Belirli bir sosyal bağlamda başkalarıyla sosyal olarak kabul edilebilir ya da geçerli olan belirli yollarla etkileşim kurabilmektir (Verduyn, Lord ve Forrest, 1990).

Akran kabulü: Çocuğun akranları arasında olumsuz karşılanacak davranışlardan kaçınması sonucu olumlu sosyal davranış sergileyerek akranları tarafından beğenilmesi durumudur (Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro, 1999).

Sosyal yeterlik: Kişinin başkaları tarafından sevilmesi ve bulunduğu sosyal gruplarda etkili etkileşim kurabilmeyi öğrenmesi için uygun düzeyde olmasıdır (Trawick-Swith, 2013).

Grup oyunları: Bireysel oyunların yanı sıra iki ya da daha fazla oyuncu gerektiren ve daha fazla sosyal etkileşim ortamı sunan oyunlardır (Orlick, 1981).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim; bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu grupla ya da yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle geçinebilmesi, onlardan biri gibi davranabilmesidir (Gülay ve Akman, 2009). Başka bir tanımda yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal çevrenin ve kültürün değerlerine, davranışlarına uygun davranış geliştirme süreci olarak (Ömeroğlu, Ceylan, Erbay ve Özyürek, 2013) ifade edilen sosyal gelişim süreci, çocuğun topluma uyum sağlaması ve toplum içinde kabulünün gerçekleşmesi için ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri edinmesidir. Özellikle çocuğun sosyal uyarıcılar aracılığıyla grupla yaşamının gerektirdiği becerilere karşı duyarlılık geliştirmesi, içinde bulunduğu grubu tanıması ve grup üyelerinin davranışlarına uyumlu yaşamayı öğrenmesidir (Cirhinlioğlu, 2010). Başka bir kaynakta bireyin çevresindeki kişilerle sosyal ilişkileri sonucunda evrensel kültürün ve yaşadığı toplumun, değer ve kurallarına uyum sağlamak için gerekli olan, yaklaşım ve davranışları kazanma sürecinin anlatımı olarak tanımlanan sosyal gelişim (Ersanlı, 2005), toplumsal beklentilere uygunluk gösterme yeteneği olarak değerlendirilmekte ve bireyin doğumuyla başlayan ve günlük davranış gelişimini de kapsayan süreç olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, 2016). Kacır (2015)'a göre sosyal gelişim süreci içerisinde çocukta, içinde bulunduğu sosyal gruba uygun olarak davranışları edinmesini sağlayan sosyal beceriler söz konusudur. Bu beceriler kurallara uyma, paylaşma, etkileşime girme gibi çevreye uyumunu kolaylaştıran becerilerdir. Çocuğun çevreye uyumunda sosyal becerilerin geliştirebilmesi çevrenin de sosyal becerileri destekleyici özelliklere sahip olması gerekmektedir. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere sosyal gelişim, çocuğun hem toplumsal yapıya uyum sağladığı hem de bireyselliğini yapılandırdığı bir gelişim süreci olarak düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında sosyal gelişim süreci içerisinde çocuk hem sosyalleşme hem de kişisel gelişimini oluşturmaktadır.

Sosyalleşme sürecinde çocuk öncelikle aile ortamındaki sürecinde daha sonra akran gruplarıyla oyun oynama sürecinde diğer bireylerin ya da grup üyelerinin kültürleri, inançları hakkında bilgi edinerek deneyimleri doğrultusunda toplumsal olarak kabul edilen davranışlara sahip birey haline dönüşmektedir (Aksu, 2015). Çocukların sosyal gelişimlerinin temeli ailede atılırken detaylandırılması akran ilişkileriyle oluşmaktadır. Akranlarla kurulan etkileşimler çocukların gelecek yaşantılarında sosyal-duygusal uyumunu etkileyen sosyal ilişkilerini ve deneyimlerini biçimlendirmektedir. Okul öncesi dönem süresince çocuklar, akran odaklı sosyal kazanımlar elde ederek kendi kişiliğinin sosyal boyutunu oluşturmaktadır (Farmer, 2000).

Çevrenin sosyal gelişime etkisi, annenin karnındaki bebeği ile kurduğu iletişimle başlamakta ve bebeğin doğumu ile sosyal gelişimin temelleri atılmaya devam etmektedir. Bebeği sevgi ile bekleme, huzurlu ve sağlıklı bir aile ortamı, annenin sevgisi gibi faktörler çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Başal, 2018). Bebeklik döneminde bakımlarını yapan ve düzenli olarak onlarla ilgilenen kişi ile başlayan ilk sosyal etkileşimler sonraki süreçte sağlıklı bireyler olmaları için atılan ilk temel adımlardır. Yaşamın ilk yılları oluşan güvenli bağlanma ile bebeğin bakımını üstlenen kişiyle arasında gelişen sosyal ilişkiler bebeğin sonraki davranışları üzerinde etkili olan faktör olarak vurgulanmaktadır. Güvenli bağlanma ile başlayan bu süreç sonraki adım olan özerklik için oldukça önem ifade etmektedir (Yavuzer, 2016). Bahçede annesiyle oynayan çocuk zamanla parka ve diğer çocuklara ilgi duymaya başlamaktadır. Bebekler yetişkinlere güven duydukça ve temel gereksinimlerinin karşılanacağını bildikçe ailenin güvenli ortamından uzaklaşarak bağımsız hareket etmeye daha çok cesaret göstermektedir (Trawick-Swith, 2013). Çocuk eğer güvenli bağlanma gerçekleştirirse, içinde bulunduğu durumdan başlayarak dış dünyayı keşfetmeye, iletişim kurmaya çekinmeyen bir çocuk olacaktır. Aksi yönde güvenli bağlanma gerçekleştirilemeyen çocuklarda sosyal açıdan zorluk yaşanan bir süreç onu bekliyor olacaktır. Özerklik aşamasında oluşan etkileşimli ortamlardan, keşiflerden uzak kalacak, ona tek güven veren yerin annesinin kucağı olacağı bilinciyle girişkenlik göstermeyecektir. Özerklik aşamasındaki sosyal becerilerden sonra gelişecek aşama girişkenlik olacaktır. Duygusal ve sosyal açıdan yeterli düzeyde temelleri atılmış olan çocuklar harekete geçmek istemekte ve edindiği becerileri

sergilemek istemektedirler. Akranlarıyla enerjik şekilde etkileşime girmesiyle sosyal girişimcilik davranışları oluşturmaktadırlar (Başal, 2018; Metin Aslan, 2013).

Çocuk sosyalleşme sürecinde edindiği sosyal becerileri kullanarak girişimcilik davranışları sergilemek istemektedir. Sağlıklı bir okul öncesi çocuğu çevresine karşı ilgilidir ve çevresiyle etkileşim kurmakta isteklidir. Girişimci çocukların oyunda daha aktif ve oyuna katılmada daha istekli oldukları gözlenmektedir. Bunun tersi olması durumunda çocukta suçluluk hissi oluşmaktadır (Trawick-Swith, 2013).

Çocuklar için sosyal etkileşime girmek sosyal becerileri sergileme biçimidir. Aynı ortamda, aynı grupta bulunan çocuklar için etkileşim kaçınılmaz olmaktadır. Çocukların gerçekleştireceği iletişim, sözel dil kullanımını gerektirmekte, göz kontağı kurma, sıra bekleme, oyuna katılma gibi sosyal becerileri gerektirmektedir (Aktan Şahan, 2017). Öğretmenler, bakıcılar ve akranlar çocuğun sosyal beceri kazanmalarında ve bu becerileri sergilemelerinde yardımcı olan kişilerdir. Çocuğun sosyal beceri kazanmalarında ve bu becerileri yaşantısına aktarabilmelerinde oyun en iyi yoldur. Oyun içindeki çocuk oyun arkadaşlıkları, oyun kuralları, kültür uyarıcıları gibi faktörler doğrultusunda sosyal becerilerini şekillenmektedir (Trawick-Swith, 2013). Okul öncesindeki sosyal beceriler; ilişkiyi başlatma-sürdürme, grupta iş birliği yapma, kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama, problemlerini çözebilme, stresli durumlarla başa çıkabilme, duygularını uygun şekilde ifade edebilme, paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme, arkadaş edinebilme gibi becerileri içermektedir (Karoğlu, 2016). Bu becerileri geliştiremeyen okul öncesi çocukları yaşamın ilerleyen döngüsünde farklı problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018).

Sosyal becerisi yetersiz olan çocuklar yaşam süreçlerinde kişiler arası ilişkilerde, akademik başarılarında, davranışsal ve duygusal alanlarda çeşitli problemler ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Durualp ve Aral, 2010). Öztürk Aşık'ın (2018) aktarımında, sosyal becerileri zayıf olan çocuklar akranları ve öğretmenleri ile iletişime geçmekte zorlanmakta, kendilerini yeterli düzeyde ifade edemedikleri için çekingen ya da agresif davranışlar sergilemektedirler. Bu problemlerin yaşanmaması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılarak gruba ve topluma uyum sağlama,

kendini grupta ifade edebilme gibi becerileri kolaylıkla sergilemesi gerekmektedir (Samancı ve Diş, 2014).

2.1.1. Sosyal Gelişim Dönemleri

Farklı yaş ve gelişim özelliklerine göre çocuklarda farklı sosyal gelişim becerileri gözlenmektedir. Çocukların hızla gelişim ve değişim içinde olmaları gelişimin ve öğrenmenin birikim halinde ilerlemesini desteklemektedir (MEB, 2013). Bu bilimsel temele dayanarak, sosyal becerilerin birikim süreci, bebeklik döneminden başlanarak ilköğretim dönemine kadar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)

Sosyalleşme, bebeğin üçüncü ay civarında insanlar ve nesnelere arasındaki farkı görerek bu duruma tepki vermesiyle başlamakta, ses duyduklarında başlarını o yöne doğru çevirmeleri ile devam etmektedir. Çevrenin onlarda yarattıkları olumlu etkileri gülümseyerek, dokunarak, ellerini hızlı hareket ettirerek belirtmektedirler. Bebekler yalnız kaldıklarında mutsuz, başkalarıyla birlikte olduğu zaman mutlu olduğunu ifade edip bu gelişim seyrini diğer bebeklere dokunmaya çalışarak sosyalleşme belirtileriyle göstermekte ve birbirine bakma, kıyafetini-saçını çekme, oyuncağı fırlatma gibi iletişim becerileri geliştirmektedirler. Dokuz aylık olduğu zamanlarda taklitler başlamaktadır. Çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek, yeni sesler eklemeye çalışır. Bir yaş civarında anneye olan bağlılık artmakta ve çevresini yalnız keşfedebilmesine rağmen “bağlanma ve güven” temeli için anneye ihtiyaç duymaktadırlar (Yavuzer, 2016). Bebek için güvenli bağlanma sosyal gelişimde önemli rol oynamaktadır. Bebeğin ihtiyaçlarının düzenli-tutarlı bir şekilde karşılanmasıyla gelişmeye başlayan güven duygusu, bebeğin sonraki dönemde yeni insanlara karşı vereceği ilk tepkilerde, girişiminde önemli olmaktadır. Bebekle ilgilenen kişinin bebeğe ilgi göstermesi o kişiye karşı güven ve güvensizlik çatışmasında olumlu süreç oluşturmakta aksi durumda bebekler ayrılık kaygısı ve yabancı kaygısı yaşayabilmektedir (Trawick-Swith, 2013). Güvenli bağlanma ile sonuçlanan süreçte bebeklerde özerklik gerçekleşirken, güvensiz bağlanmayla sonuçlanan süreçte çocuklarda sosyal ilişki kurmaktan çekinme, kararsız tavırlar sergileme, özerk olmak ve olamamak arasında

çatışan davranışlar görülebilmektedir. Çevreden edinilen sosyal deneyimler sonucu çocuklarda taklit etme, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, rekabet, otorite kabulü vb. sosyal tepkiler geliştirmeye başlamaktadırlar (Başal, 2018).

2.1.1.2. İlk Çocukluk (Oyun) Dönemi (2-6 Yaş)

Çocukların diğer çocuklarla olan çoklu ilişkisi, sosyal gelişimini etkileyen temel faktörlerden biridir. İki yaşından sonra çocuklar sosyal iletişimin nasıl başlatılacağını ev dışındaki insanlarla özellikle yaşlılarıyla birlikte nasıl zaman geçireceğini öğrenmeye başlar. Bu dönemde çocuklarda akranlarıyla birlikte oynama, gruba çalışma, gruba uyum sağlama gibi beceriler gelişmeye başlar. Akran bağlamında olumlu sosyal deneyim gerçekleştiren çocukların sosyal gelişimleri de olumlu olarak etkilenmektedir (Avcı, Tarı Selçuk ve Kaynak, 2019). Bu yaşlarda çocukların sosyalleşme yeterlikleri sosyal kabul için isteklilik düzeylerine, davranış geliştirme sürecinde ne kadar bilgiye sahip olduklarına, davranışlarıyla akranları arasındaki kabul durumunu ilişkilendirebilecek düzeyde zihinsel yeterliliğe sahip olmalarına bağlıdır (Yavuzer, 2016). Bu dönemde çocuklar girişimci, meraklı, özgür ve sosyal olmak istemekte, akranlarıyla ve yetişkinlerle iletişime girme isteği artmaktadır. Çocukların bu ihtiyaçları karşılayabilmesi için sosyal çevre tarafından destekleniyor olması gerekmektedir. Bu dönemde çocuklar kendilerini kanıtlamak için harekete geçme, icat etme ve çevreyi taklit etme eğilimi sergiler. Çocukların bu çabalarının temelinde merak dürtüsü vardır. Bu yaş çocuklarında merakın eşlik ettiği sosyal girişimcilik kendini göstermeye başlar. Akranlarıyla enerjik olarak etkileşime girme arzusu beslemektedir. Sosyal çevreden verilen olumlu motivasyon kaynakları çocuğun girişimcilik ruhunu desteklerken, olumsuz motivasyon kaynakları (engelleme, görmezden gelme vb.) çocuğun girişimciliğini bastırmasına ya da çocuğun yanlış yaptığı inancına bürünerek suçluluk duygusuna kapılmasına neden olabilmektedir (Trawick-Swith, 2013). Psiko-sosyal gelişim kuramına göre bu yaş çocukları, oyun sürecinde meydana gelen denemelere ya da girişimlere odaklanmaktadır (Özgüngör ve Kapıkıran, 2016). Dolayısıyla bu dönemden itibaren sosyal gelişim açısından akranlar önemli sosyal uyaran olmaya başlamaktadır. Çocuğun sosyal girişimleri benlik oluşumunda önemli olduğundan akranlarla sosyal etkileşimlerinde yaşayacağı akran reddi, akran şiddeti gibi olumsuz deneyimler, benlik

gelişimi açısından risk oluşturabilmektedir. Çocuk akranlarla sosyalleşme sürecindeyken aynı zamanda kendi yeterlik ve yetersizliklerini keşfetmektedir. Çocuğun kendilik imajında yetersizlik algısını oluşturması, benlik oluşumunun seyrini olumsuz etkilemektedir (Can, 2017; Uysal, Aydos ve Akman, 2015). Çocukların benlik algısı, paylaşım ve iş birliği gibi kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen akran ilişkileri, çocuğun kişiler arası ilişkileri yönetme, sosyal sorunları fark etme, sosyal sorunlara çözüm üretme, problemlerle baş etme becerilerini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Üç yaştan itibaren çocukta sosyal yeterlikler oluşmaya başladığı için akranlarla etkileşim sözel becerilerden ziyade daha çok oyunların kullanılmaya başlandığı görülür. Üç yaşlarında daha çok ikili gruplar halinde oyun oynamayı tercih etseler de kalabalık akran gruplarıyla oynamaktan çok hoşlanırlar. Ancak her çocuğun oyun sırasında akranlarının arasına katılım düzeyinde (sosyal katılım düzeyi) değişkenlik görülebilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2009). Bazı çocuklar oyun sürecinde akranların oyunlarına aktif katılım gösterirken bazı çocuklarda yalnızca akranlarıyla etkileşime girmeden, akranları oyun oynarken, oyun alanında olup bitene ilgi göstermeden ya da etkileşime girmeden yalnızca amaçsızca dolaşma gibi pasif katılım davranışları görülebilir. Sosyal deneyimleri geliştikçe özellikle üç yaştan sonra akranlarının neler yaptıklarıyla ilgilenmeye ve onların yaptıklarını dikkatle izlemeye başladıkları görülür (Trawick-Swith, 2013). Akranları izleme davranışları, aslında çocuğun çevresindeki sosyal olayları ve davranışsal tepkileri gözlediğinin bir göstergesidir. Ayrıca, akranlara ilgilerinin arttığını ve akranlarla bir arada olmaktan keyif almaya başladığını göstermektedir (Ryalls, Gull ve Ryalls, 2000). Yaklaşık dört yaşlarında yalnız oynamak yerine akranlarıyla oynamayı tercih eder. Beş yaşından sonra akranlarla sosyal katılım düzeyi yüksek olan *işbirlikçi oyunlar* oynamaya başlanmaktadır. Akranlarla oynarken oyundaki rolleri paylaşırabilir, hangi karakterlere sahip olacağına ve hangi hareketleri yapacağına karar verebilir. Beş-altı yaşlarına gelindiğinde ise akranlarla oyunlarda koordineli ve sosyal katılım seviyesindeki iş birliğinin artarak devam ettiği görülmektedir (Trawick-Swith, 2013). Görüldüğü gibi çocuklarda yaşla ilerledikçe oyun davranışları ve akranlarla oyunda sosyal katılımları da değişmektedir. Özellikle 5-6 yaşlarında akran gruplarıyla oynanan işbirlikçi oyun davranışları artmakta, akranlarla oynamaktan, oyunlarda rol ve sorumluluk almaktan hoşlanmaya başlamaktadır. Akranlarla oynadıkları oyunlarda ise daha çok grup oyunlarının ortaya çıkmaya başladığı gözlenmektedir (Aktan Şahan,

2017). Bu yaşlarda anaokuluna başladığında okul ortamındaki zamanlarının büyük bir bölümünü akranlarıyla oynayarak geçirmektedir. Akran gruplarıyla oyunlar aracılığıyla etkileşime girmektedir. Oyuna kabul edilmek, oyun arkadaşı bulmak bu yaş çocukları için çok önemlidir. Bu nedenle akran etkileşiminde deneyimlenen sosyal memnuniyet, çocukların psiko-sosyal gelişimi ve kişilik oluşumunda oldukça değerlidir. Kişilik gelişimi üzerine çalışan kuramcıların ortak görüşü, yaşamın ilk altı yılının çocuğun psiko-sosyal gelişimi açısından önemli olduğu yönündedir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Çocuğun psiko-sosyal gelişimine değinen her bir kurama ilişkin kısa bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramları

Çocuk psiko-sosyal gelişiminin boyutlarını açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramların her biri çocukların psiko-sosyal gelişimine ilişkin sorulara cevap üretmektedir. Çocukların içinde bulunduğu gelişim döneminde sergilediği sosyal davranışların gelişim döngüsüne uygunluğunun belirlenmesinde sosyal gelişim kuramlara göz atılması önemlidir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde psiko-sosyal gelişimle ilgili bazı kuramların savlarına yer verilmiştir.

2.1.2.1. Psiko-Seksüel Gelişim Kuramı

Kişiliğin yapısı ve gelişimine ilişkin klasik psiko-analitik kuramını oluşturan Sigmund Freud, kuramında kişiliğin yaşamın ilk altı yılında oluştuğunu savunmaktadır. Psiko-analitik kuramda, yaşamın ilk altı yılının çocuğun yaşamındaki önemini, kişilik gelişiminde çevre ile etkileşimin etkisini, kişilik gelişiminin toplumsal yönünü vurgulanması açısından dikkat çekicidir. Freud kuramında, çocuğun kişilik gelişimine bilişsel ve psiko-seksüel gelişim çerçevesinde yaklaşmakla birlikte sosyal gelişime de vurgular yapmaktadır. Kuramda psiko-seksüel evrelerde yaşanan sorunların, çocuğun kendi bedeninden memnun olmamasını ve sosyal açıdan da topluma uyum sağlamamasını beraberinde getirdiği savunulmaktadır. İd, ego ve süper egodan oluşan kişilik sisteminde, süper ego ile çocuğun sosyal yönüne dikkat çekilerek, sosyalleşme, çocuğun anne babasına duyduğu duygusal bağın diğer kişilere uzantısı olarak değerlendirilmektedir (Bee, 2009).

2.1.2.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Bireyin psiko-sosyal gelişimini betimlemedeki başarısı ile çağdaş kuramcılar arasında önemli bir yere sahip olan Erik Erikson'ın psiko-sosyal gelişim kuramı, bireyin psiko-sosyal gelişimini psikolojik, sosyal ve kültürel güçlerin etkileşimlerinin ortak ürünü olduğunu savunmaktadır. Kuramın ana savına göre bilişsel, biyolojik ve genetik etkiler sonucu ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden kişilik, hiyerarşik sekiz farklı evrede gelişmektedir. Bu evreler; güvene karşılık güvensizlik, özerkliğe karşı utanç, girişimciliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimliğe karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durağanlık ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak adlandırılmaktadır (Özgüngör ve Kapıkıran, 2016). Her dönemde atlatılması gereken temel bir kriz ya da çatışma bulunmaktadır. Bireyin potansiyelini keşfetmesinde bu çatışmalar hassas bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bireyin bu karmaşalarla başa çıkabildiği oranda daha benlik bütünlüğü oluşturabileceği savunulur (Özdemir ve diğ., 2012). Freud ve Bowlby gibi Erikson da psiko-sosyal gelişimde yaşamın ilk yıllarının önemli olduğunu ileri sürmektedir (Özgüngör ve Kapıkıran, 2016). Bireyin çevresindeki diğer bireylerle etkileşim içinde geliştiğini öne süren kuram, sosyal çevre içinde yer alan anne-baba, öğretmenler ve akranlar çocuğun psiko-sosyal gelişimi için gerekli ve önemli öğelerdir (Özdemir ve diğ., 2012).

2.1.2.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları ve çevre, karşılıklı etkileşim halindedir. Kuramda, çocukların sosyal normlar dâhilinde çevresindeki modelleri gözleyerek, vicdan-kontrol becerileri edinme, hazzın ertelenmesi-değerlerin içselleştirilmesi, uyumlu davranış geliştirme ve kendini yönetme gibi süreçlerden geçerek sosyalleşme davranışlarını kazandıkları savunulmaktadır (Maccoby, 1992). Öz-yeterlik algısının bireyin sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğu, kişisel yeterliklere ilişkin algıların, davranışsal seçimleri etkilediği ve öz-yeterlik algısının sosyal sorunların çözümünü etkilediği belirtmektedir. Kurama göre bireylerin sergilediği davranışlar, içsel standartlarına ve güdülenmelerine dayalıdır (Senemoğlu, 2007). Çocuklar aileden başlayarak, zamanla çevresindeki diğer bireyleri modelleyerek ya da örnek alarak sosyal davranışlarını

gerçekleştirmektedir. Çevrenin, davranışların ve kişisel faktörlerin birbiriyle etkileşimi kuramın sosyal gelişimi farklı boyutlarla incelediğini göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009).

2.1.2.4. Sosyo-Kültürel Kuram

Vygotsky, bireyin sosyal bağlamda değerlendirilmesi ve davranışlarının bu bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceğini savunur. Sosyo-kültürel kuramda çocuğun sosyal dünyası ve bilişsel gelişimi arasında bir etkileşim olduğunu savunmaktadır. Kurama göre bireyin gelişimi, sosyal etkileşiminin ürünüdür. Çocuk sosyal çevresindeki bireylerden aldığı destekle aracılığı zihinsel işlevlerini yerine getirmeyi öğrenir. Kuramda ifade edildiğine göre çocuğun doğuştan getirdiği temel yetenekleri çevresindeki akranlar ve yetişkinlerle etkileşimi sonucu daha karmaşık ve daha üst düzey bilişsel işlevlere dönüşmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal kültürel kurama göre oyun toplumsal ve sembolik bir etkinliktir. Çocuklar oyun oynarken sosyokültürel öğeleri sembolleştirmektedirler. Vygotsky'e göre çocukta gerçek oyun üç yaş dolaylarında sosyo-dramatik oyun şeklinde başlamakta ve çocuk oynadığı oyundaki konular, öyküler ya da roller aracılığıyla kendi sosyokültürel değerlerini kavramaktadır. Özellikle ebeveynlere ve öğretmene özel bir rolü olduğunu savunan kuramda çocuğun gelişimini anlamak için çocuğun içinde büyüdüğü sosyal yapıda nasıl yetiştirildiğinin anlaşılması gerektiğini savunmaktadır (Bağlı, 2004; Kargı, 2009).

2.1.2.5. Bağlanma Kuramı

Bowlby, yaşamın ilk yıllarında bakıcı ile bebek arasında kurulan bağın çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Arada kurulan yakın ilişki güven bağına desteklemekte ve bu güven ne kadar olumlu olursa ilerleyen yıllarda diğer insanlara duyduğu güven de o kadar olumlu nitelikte olmaktadır (Karaoğlu, 2016). Bakıcının bebeğin temel ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılamasıyla başlayan bu döngü düzen temelli olarak devam etmektedir. Bakıcı, bebek her ağladığında mamasını verirse ya da yanında bulunursa güven temellerinin daha sağlıklı olacağını belirtmektedir. Bowlby bağlanmayı güvenli, güvensiz/kaçınan, güvensiz/ kararsız olmak üzere üçe ayırmıştır. Annenin/bakıcının tepkilerine göre şekillenen bağlanma türü temel

ihtiyaçlarla yakından ilişkili olarak devam etmektedir. *Güvenli bağlanmada bebek*, ebeveyni yanında olduğunda yabancı bir ortamda oyun oynar. Ebeveyn odadan ayrıldığında belki bir süre ağlayabilir fakat sonrasında ebeveyn geri geldiğinde onu mutlu şekilde karşılamaktadır. *Güvensiz/ kaçınan durumda*; yabancı bir oyun alanında oynayan bebeğin yanından ebeveyni ayrıldığında bebek ağlayabilir ya da ağlamayabilir. Ebeveyni ortama geldiğinde bebek onu görmezden gelmekte hatta ondan uzaklaşabilmektedir. *Güvensiz/ kararsız durumda ise*; yabancı bir oyun alanında bebek oyun oynarken ebeveyni ortamdaki çıktığında bebek aşırı huysuzluk ve huzursuzluk sergiler. Bir süre sonra ebeveyn ortama döndüğünde kolaylıkla sakinleşmez. Ebeveyne yapışma davranışı ve reddetme davranışı arasında kararsız tavırlar sergilemektedir (Trawick-Swith, 2013).

2.1.2.6. Ekolojik Sistem Kuramı

Bireyi çevresiyle bütün olan bir varlık olarak betimleyen ekolojik yaklaşım, çocuğun gelişiminin içi içe geçmiş sosyal sistemlerden etkilendiğini savunmaktadır. Yakından uzağa mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olarak ifade edilen karmaşık sosyal bağlamların her birinin birbirleriyle ya da kendi içindeki etkileşimleri çocuğun psiko-sosyal gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle çocuğun gelişimini ya da davranışlarını anlayabilmek için öncelikle çocuğun yakın ve uzak çevresini anlaşılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Bronfenbrenner, 1986). Ekolojik yaklaşım modelinin merkezinde çocuk olduğu düşünüldüğünde, günlük yaşam çocuğun çevresindeki bireyler, mikro sistemi oluşturmaktadır. Çocuğun gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu katmanda aileyi, akran ve öğretmenler yer almaktadır. Çocuklar mikro sistemde yer alan bireylerin sosyal-duygusal davranışlarından, bilişsel kapasitelerinden, mizaç ve alışkanlıklarından etkilenmektedir. Mikrosistem içerisinde yer alan aile ve akranların çocuğa karşı sergileyeceği psiko-sosyal tutum ve davranışlar, çocuğun sosyal davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocukların sosyal becerilerde yeterlik kazanması, duygu, düşünce ve davranışlarında özerklik geliştirmesi ya da sosyal doyum elde etmesinde içinde bulunduğu mikrosistemdeki etkileşimleri önemlidir (Shaffer, 2008).

2.2. Sosyal Memnuniyet/ Sosyal Memnuniyetsizlik ve Akran İlişkileri

Türkçe Dil Kurumu Türkçe sözlükte memnuniyet, “herhangi bir olaydan veya durumdan ötürü sevinç duyma, kıvanç duyma ya da mutlu olma” olarak tanımlanmaktadır. Memnuniyetsizlik, herhangi bir olaydan veya durumdan memnun olmama durumu olarak açıklanmaktadır. Sosyal memnuniyet bireyin olumlu sosyal deneyimlerinden memnun olma veya iyi hissetme durumu (Coplan ve diğ., 2007) olarak tanımlanırken, sosyal memnuniyetsizlik bireyin sosyal ilişkilerindeki nicel veya nitel eksikliklerden kaynaklanan üzüntü veya hoşnutsuzluk olarak ifade edilmektedir (Youngblade, Berlin ve Beslky, 1999). Bu tanımlar ışığında memnuniyet, gereksinimlerin giderilmesine ilişkin duyulan haz olarak ifade edilebilir. Bir nevi memnuniyet bireyde gereksinimlerin giderilmesine ilişkin mutluluk, huzur ya da hoşnut olma gibi duygusal algılayış ya da tepki olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamdan bakıldığında sosyal memnuniyet, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamda gereksinimlerini ve beklentilerini karşılarken algıladığı hoşnutluk, tatmin, doyum ya da iyi olma hali olarak ifade edilebilir. Memnuniyetsizlik ise gereksinimlerin giderilmemesi durumunda hissedilen elem olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle, bireyde gereksinimlerin giderilmemesine ilişkin mutsuzluk, huzursuzluk, kaygı ya da endişe gibi elem verici duygusal algılayış ya da tepki olarak değerlendirilebilir. Sosyal memnuniyetsizlik de sosyal bağlamda gereksinimlerini ve beklentileri karşılanamaması durumunda hissedilen hoşnutsuzluk olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada söz konusu olan sosyal memnuniyet, çocukların anaokulundaki akran etkileşimlerinden algıladığı hoşnutluk, (tatmin, doyum ya da iyi olma hali) durumudur.

Yetişkinde olduğu gibi çocukların psiko-sosyal yaşamında sosyal desteğe gereksinim vardır. Bireyin çevresinde yer alan aile, arkadaş, akran, öğretmen her biri bir sosyal destek ağıdır. Bireyin bu gruplardan aldığı duygusal ya da bilişsel yardımlar sosyal destek olarak ifade edilmektedir (Chu, Saucier ve Hafner, 2010). Bireyler sosyal duygusal yaşamı için gerekli olan sevgi şefkat, benlik saygısı, bir gruba aile olma gibi temel sosyal-duygusal gereksinimlerini sosyal destek ağlarında karşılar. Duygusal sosyal destek bireye, aidiyet, hoşnutluk, öz değer duygusu gibi olumlu duygular ve yaşamda öngörülebilirlik sunduğu gibi benlik saygısı, özyeterlik ve

problem çözüme becerilerinin güçlendirilerek stresle baş etmesini kolaylaştırır (Jackson ve Warren, 2000). Okul öncesi çocuklar için sosyal destek grubu aile ve akranlardır. Çocuğun sosyal duygusal yaşama uyumunda ise yüksek değere sahip olan sosyal destek grubu akranlardır. Özellikle yeni bir sosyal bağlam olan anaokuluna uyum sürecinde akran sosyal desteği çocuklar için son derece önemlidir (Galanaki ve Kalantzi-Azizi, 1999). Çocuk anaokuluna başladığında aileden ayrılmanın verdiği stresli durumla başa çıkmaya çalışmaktadır, Kaygı ve endişe verici bu duygusal bağlamda akranlarından alacağı psikolojik ve sosyal destek çocuğun psiko-sosyal uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okuldaki günlük yaşam kalitesinin sürdürülebilmesi ve sosyal uyumun sağlanması açısından akranlardan alınacak sosyal destek, çocuğun sosyal gereksinimlerini, beklentilerini ya da isteklerini karşılayabilmesi açısından tetikleyici olacaktır (Demirtaş, 2007) ve çocuğun duygusal hoşnutluğunu artırarak okuldan ve akranlardan haz almasını sağlayacaktır. Akran sosyal desteğinden mahrum olunması ise çocukların okuldaki ya da akranlar arasındaki olumsuz olaylardan daha çok etkilenmesine neden olacaktır (Cohen ve Wills, 1985). Buradan hareketle çocukların okul ortamında mutlu olması ve ruh sağlığının iyi olmasında akran sosyal etkileşimi çok önemli (Yazıcı ve diğ., 2013) olduğu söylenebilir. Çocukların güven duyma, kabul görme, sevilme ve onaylanma arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, yardım alma ve yardım etme gibi gereksinimlerini sosyal çevresiyle etkileşerek karşılamaktadır (Hartup, 1989; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Çocuklar akran gruplarında bu gereksinimlerini karşılarlarken aynı zamanda aidiyet, kabul edilme ve sevildiğini hissederek değerli olduğu algısını yani özdeğerlik/ öz saygısına ilişkin algısını geliştirmektedir. Özdeğerlik algısı, bireyin kendisini değerli bulması, kendine saygı duyması, kendini değerlendirmesidir (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013).

Okul öncesi yaşlarda özellikle 5-6 yaş arasında çocukların benlik algısı oldukça iyimserdir. Ancak yeterli destek alamadıklarında zayıflama eğilimi görülebilmektedir (Lau, Siu ve Chik, 1998). Temel gereksinimler teorisine göre sosyal duygusal gereksinimler karşılandığında bireyde aidiyet ve güven duygusu ve beraberinde sosyal memnuniyet; karşılanmadığında ise aidiyet yoksunluğu ya da sosyal memnuniyetsizlik gelişebilmektedir. Dolayısı ile anaokulunda sosyal-duygusal gereksinimler karşılanırken, olumlu akran deneyimleri çocukta huzur, mutluluk,

güven gibi duygu durumlarını oluştururken, olumsuz akran deneyimleri çocukta mutsuzluk, kaygı, endişe gibi duygu durumlarını oluşturabilir (Oishi, Diener, Lucas ve Suh, 2009).

Okul öncesi çocuğun anaokuluna uyumunda en önemli sosyal destek grupları akranlarıdır (Bukowski, 2001; Rubin ve Mills, 1988). Akranlar, çocukların yaşamında içsel arkadaşlık ihtiyacını karşılama, sosyal becerilerin edinilmesinde kaynak oluşturma, çocuğa mahremiyet açısından güven ve sosyal destek oluşturma, sosyal bilgi alışverişinde bilgilerini sınamalarına olanak tanıma ve sosyal-bilişsel gelişmeyi destekleme gibi gereksinimlerini gidermektedir (Uz Baş, 2003). Çocuklar akran gruplarında aidiyet ve kabul görme gereksinimini karşılandığı için (Gülay, 2011; Perren, Wyl, Stadelman, Bzrgin ve Klitzing, 2006) olumlu akran ilişkileri çocukların sosyal çatışmalarını çözmesine yardımcı olmakta ve sosyal iletişim becerilerinin artmasını sağlamaktadır (Avcı ve diğ., 2019). Akranlar çocukların bilişsel-sosyal bilgi ve beceri kaynağı olmakla birlikte iş birliği, paylaşım ve sosyal eşitlik gibi davranışların edinilmesine destek sağlamaktadır (Avcı ve diğ., 2019). Akran gurubuna uyum sağlayan çocuklar okula daha kolay alışmakta, aktif, özgür ve kendine yetebilen çocuklar olmaktadır (Ladd ve Burgess, 2001).

Çocuğun akranlarla sosyal deneyimlerinden aldığı haz sosyal memnuniyeti sağlarken, olumsuz sosyal deneyimler mutsuzluk, kaygı, gruptan dışlanma gibi kaygı ve endişe kaynaklı elem de çocukta sosyal memnuniyetsizliğin oluşmasına zemin hazırlayacaktır (Coplan ve diğ., 2007). Özellikle oyun arkadaşları tarafından akran reddi, çocukta dışlanmışlık, can sıkıntısı ve yabancılaşma gibi hislerin yaşamasına neden olacağından (Bullock, 1998), çocukta değersizlik duygusu uyandıracak üzücü ve endişe verici hislerin oluşmasına ve zamanla çocukta sosyal memnuniyetsizliğe bağlı öznel bir durum olan sosyal yalnızlığın oluşmasına yol açacaktır (Youngblade, Berlin ve Beslky, 1999). Okul öncesi dönemde görülen yalnızlık, çocuğun sosyal ilişkilerindeki nicel veya nitel eksikliklerden kaynaklanan üzüntü veya hoşnutsuzluk yaratan deneyimlerdir (Maes, Noortgate, Fustolo-Gunnink, Rassart, Luyckx ve Goossens, 2017). Akran ilişkilerinde yaşanan niteliksel ya da niceliksel yalnızlık çocukların benlik saygısına zarar verebilecek niteliktedir. Çocuklar için akran gruplarının bir parçası olmak çok önemlidir. Özellikle okul öncesi çocukların okulda

oynayacak arkadaşına sahip olmaması, arkadaş edinmede başarısızlık yaşaması, akran şiddetine maruz kalması gibi durumlar çocuğun kendilik algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Çocuk akran ortamında kendini değersiz olarak algıladıkça içe çekilme davranışları sergileyebilmektedir (Brennan, 2008). Farklı kültürlerle bir arada yaşayan 3-18 yaş arası çocuklarla yapılan bir araştırmada, çocuklar için arkadaş sahibi olma ve akranlarla etkileşime geçmenin kendi kültürel kimliği ya da etnik farklılıklarından daha önemli olduğu tespit edilmiştir (Ní Laoire, Bushin, Carpena-Mendez ve White, 2009). Akran gruplarında karşılaşılan olumsuz deneyimler, çocukların sosyal ilişkileri yürütme ve sosyal sorunlarla başa çıkma becerilerini olumsuz etkilemektedir (Ladd ve Burgess, 2001). Çocuklarda sosyal memnuniyetsizliği inceleyen çalışmalarda, akran tarafından dışlanma kaygısı, sosyal etkileşim yetersizliği ile sosyal memnuniyetsizlik arasında doğrudan ilişki olduğu belirtilmektedir (Coplan ve diğ., 2007; Galanaki, 2004). Boylamsal çalışmalarda anaokullarında arkadaş edinmede zorluk yaşayan, akran şiddetine maruz kalan çocukların yaşamının ileriki dönemlerinde kaygılı ve endişeli olduğu, akranları ile uyumsuzluk yaşadığı ve sosyal sorun ya da sosyal çatışma durumlarında saldırgan tepkiler sergiledikleri ifade edilmektedir (Harrist, Zaia, Bates, Dodge ve Pettit, 1997; Rotenberg ve Boulton, 2013; Rotenberg, Qualter, Holt, Harris, Henzi, ve Barrett, 2014).

Akran ilişkilerinde akranların ihtiyaçları ve beklentileri önemlidir (Bukowski, 2001). Okul öncesi dönemde çocuklar akran grubuna dahil olmak için akranların beğendiği ya da onayladığı davranış yapılarını sergiler (Asher ve Paquette, 2003). Bu dönemdeki çocuklar arasında akran beklentilerinde uyum olması akran gruplarına katılımı kolaylaştırırken, beklentilerin uyumsuz olması çocuklarda akran grubundan dışlanma ya da agresif davranışlar sergileme gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir (Page ve Scanlan, 1994). Akran ilişkilerinde beklentilerini karşılayamayan çocuklarda umutsuzluk, korku ve kaygı gibi duygusal sorunlar oluştuğu ve sorunların çocukta gruptan ayrı kalma, uzaklaşma ve içe kapanma gibi davranışlar görüldüğü belirtilmektedir (Asher ve Paquette, 2003; Asher ve Cassidy, 1992). Okul öncesi çocukların içinde bulunduğu ortamda sosyal becerilerini sergileyememe, akranlarıyla arasında oluşan olumsuz tutumlar sosyal memnuniyet

düzeşinin düşmesini tetikleyen etkenler olarak değeriendirilmektedir (Page, 1994; Rubin ve Mills, 1988).

Çocukların akran grubuna katılımında akran beklentiler kadar akran grubunun yapısı da etkili olabilmektedir (Page ve Scanlan, 1994). Okul öncesi çocuklar pozitif olan akranlarıyla iletişim kurmayı daha keyifli bulmaktadır. Bu yaşlarda pozitif, uyumlu ve sosyal yeterliğe sahip çocuklar, akranlar tarafından oyun arkadaşı olarak daha çok tercih edildiğı, agresif, saldırgan davranışlar sergileyen çocukların ise akranları tarafından dışlandıkları görülebilmektedir (Asher ve Paquette, 2003; Gülay, 2011). Pozitif olan çocuklar akranlar tarafında daha çok oyun arkadaşı olarak tercih edilirken, (Denham, McKinley, Couchoud ve Holt, 1990) negatif olan çocuklar akran oyunlarına dahil olmada başarısız sonuçlarla karşılaşabilmektedir. Akran grubuna kendisini dahil ettiremeyen çocuklarda gruptan dışlanma ya da sosyal memnuniyetsizlik yaşanmaktadır (Asher ve Paquette, 2003). Akran gruplarına dahil olmada yaşanan başarısız ya da olumsuz deneyimler, arkadaş sayısının azlığı ya da yakın arkadaşlık ilişkilerinin oluşamaması gibi sonuçlandığında da çocukta akran grubuna aidiyetlik geliştirememe ve öz-yeterlik eksikliği ortaya çıkabilmektedir (Qualter ve Munn, 2002). Okul ortamında çocukların sosyal katılımı bir iki kişilik akran grubunda daha basit ve kolay olabilirken, kalabalık akran grubunda daha zor olabilmektedir. Büyük grup içinde çocuğun sosyal katılımında ortak alanlar oluşturması, grubun beklentisine ve kendi beklentisine uygun beceriler sergilemesi güçleşebilmektedir (Uz Baş, 2003). Bu durumda çocukta gruptan dışlanmaya yönelik kaygı ve endişe gibi duygusal tepkiler gelişebilmektedir. Bu kaygılarda çocuğun okula yönelik isteksizlik ya da okuldan kaçınma gibi davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir. Bazı çocuklar okulda akranları tarafında kolayca kabul edilirken, bazı çocuklar akran reddi ile karşılaşabilmektedir. Akranlar tarafından kabul edilen çocuklar da özgüven gelişirken, reddedilen çocuklarda sosyal uyum, özgüven yetersizliği görülebilmektedir (Rubin ve Mills, 1988; Sanderson, 1995). Sonuç olarak okul ortamında oyun arkadaşı azlığı, yakın arkadaş eksikliği gibi durumlar da çocukların sosyal memnuniyetsizliğini artırabileceğı, çocuğun gruptan ayrı kalma, uzaklaşma gibi davranışlar sergilemesine neden olabileceğine dikkat çekilmektedir (Asher ve Paquette, 2003; Asher ve Cassidy, 1992; Galanaki ve Azizi, 1999). Sosyal memnuniyet ve arkadaşlık ilişkisini inceleyen çalışmalarda arkadaş olmayan

çocuklara göre arkadaşına sahip olan çocukların daha fazla yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik yaşadıkları belirtilmektedir (Parker ve Asher, 1993). Akran grubu kendisini dahil ettiremeyen çocuklarda gruptan dışlanma ya da sosyal memnuniyetsizlik yaşanmaktadır (Asher ve Paquette, 2003). Özellikle utangaç tavırlar sergileyen çocuklarda akranlarının oyunlarına katılım gösterme eğilimi yerine tek başına oynama, akranlarının oyununu izleme ya da yalnızlık eğilimi sergiledikleri ifade edilmektedir (Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro, 1999). Bu tür çocuklarda da akranlar tarafından reddedilme ya da ihmal edilme gibi durumlar daha sık olabilmektedir. Akranları arasında reddedilen ya da ihmal edilen çocuklarda arkadaşından yoksunluk görülebilmektedir. Reddedilen çocukların diğer çocuklara oranla daha fazla sosyal memnuniyetsizlik durumu sergiledikleri ortaya koyulmaktadır (Cassidy ve Asher, 1992). Reddedilen çocukların ihmal edilen çocuklara oranla daha risk altında olduğu ve gelecekte de bu riski taşıyacağı ifade edilmektedir. Dahası reddedilen çocukların ihmal edilen çocuklara oranla daha fazla sosyal memnuniyetsizlik durumu içinde olduğu vurgulanmaktadır (Asher, 1985). Birçok çocuk okulda kolayca arkadaş edinerek akran kabulünde popüler statü edinirken, birçok çocuk da akran reddi ile karşılaşabilmektedir. Rubin ve Mills (1988) ve Sanderson (1995) 'a göre akran kabulünde sorun yaşamayan çocuklar, grup içinde kendilerini ifade etmeye yönelik özgüven kazanırken zorlanan çocuklar sosyal uyum ya da özgüven sorunu yaşayabilmektedir.

2.3. Oyun ve Sosyal Gelişim

Oyun ilk çağlardan başlayarak insanoğlunun dikkatini çekmiş ve ilkçağ filozoflarından başlayarak günümüze kadar olan birçok araştırmacı, sosyolog, eğitimci, biyolog, psikolog oyunun karmaşık doğasını keşfetmek için çalışmalar yapmışlardır. Oyunun çocuğun gelişimindeki rolüne yönelik olarak geçmişten günümüze kadar belirtilen her bir ifade oyunun farklı bir işlevine vurgu yapılmaktadır. Geçmişten günümüze oyunun çocuğun gelişimi üzerine etkisine dikkat çeken görüşler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Yeri

Platon (M.Ö. 427-347); oyunun, çocukların oyun oynarken akranlarıyla etkileşimde bulunarak kendini keşfetmesini sağlayan etkili bir eğitim yöntemi olduğunu ifade etmektedir (Önder, 2017). Oyun psikolojisi hakkında kesin görüşler belirtmemiş olup oyunun beden ve ruh eğitimini gerçekleştirdiğini ileri sürerek, yetişkinlerin çocuğun oyununu engellemesi doğrultusunda çocuğun özgürleşmesinin engelleneceğine dikkat çekmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Bu görüşe paralel olarak insan doğası gereği özgür ve iyi olduğunu, insanın doğasındaki özgürlüğü kullanabilmesini savunan *Jean Jaques Rousseau (1712-1778)* oyunu, öğrenmenin, bilginin ve yeteneklerin gelişmesi için en temel ortam olduğunu ileri sürmüştür ve bu ortamın da çocuk için özgür bir alan yaratılması gerektiğini savunmuştur. Bu özgürlüğün de çocuğun özgür doğasına uygun olması gerektiğine dikkat çekmiştir (Önder, 2017). Bu özgür ortamda çocuğun keşfine olanak sunulmasını vurgulayan *John Dewey (1859-1952)*, oyunun çocuğa bu deneme ortamı sunduğunu ve çocuğun oyunda farklı deneyimler elde ettiğini belirterek, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinin onun öğrenmesinin temelini oluşturacağını savını ileri sürmüştür (Kaya, 2018). *John Comenius (1592-1671)*; oyunu çocuğun kendi ilgileri ve gelecekte ona yararlı olabilecek bilgiler çerçevesinde eğitilmesi gerektiğini ve bu eğitim için de öğretme aracı olduğunu vurgulamaktadır. Bu öğrenme ortamını çocuk için yapılandırılmış bir ortam olması gerektiğini savunan *Pestalozzi (1746-1827)*; oyunun çok amaçlı olmasını ve topluma yararlı olacak becerileri içermesi şeklinde ifade etmektedir (Koçyiğit ve diğ., 2007). *Maria Montessori (1870-1952)* oyunu uygun çevresel koşullardan dolayı çocuğun sahip olduğu yeterliklerin ve potansiyel enerjisinin ortaya çıkması sağlayabilen bir aktivite olarak değerlendirmiştir. Montessori için çocuk oyunda aktiftir ve oyun içten gelen bir dürtü olarak ortaya çıktığı için çocuk oyun oynamaya karşı isteklidir (Önder, 2017). Oyunun içten güdümlü olduğuna vurgu yapan diğer araştırmacı *John Locke (1632-1704)*'dur. *John Locke*'un oyuna bakışını en iyi ifade eden sözü "Derslerin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun ilk yaşlardaki oyun içgüdülerinden faydalanınız" ifadesidir. Bu ifadeyle çocuğun isteklerinin değerlendirilmesinin önemine vurgulamaktadır (Göde, 1997). Oyunun çocuk için önemine vurgu yapan diğer bir görüş *Friedrich Froebel'e (1782-1852)* aittir. Oyunu çocuğun dünyasındaki en büyük kazanımı olarak gören

Froebel, çocuk için oyunun, ciddi ve yoğun anlam içeren önemli bir uğraş olduğunu savunmaktadır (Yavuzer, 2016). Froebel oyunu çocuğun iç dünyasına tutulan bir ayna olarak görmekte ve bu süreçte çocuğun iç dünyasına dair ipuçları elde edilebileceğini savunmaktadır (Koçyiğit ve diğ., 2007). Froebel oyunu çocuğun tüm yaşamını belirleyen en katıksız, en çok ruhsal doyum sağladığı uğraşı olarak tanımlamıştır (Göde, 1997).

Bu temel görüşler doğrultusunda (Çiftçi ve Önder, 2017) oyunun beş temel özelliği olduğu belirtilmektedir. Bunlar;

- İçsel olarak güdümlü olan, çocuğun içinden gelen ve bu isteğini ortaya çıkarmada isteklilik gösterdiği süreci ifade etmektedir. Çocuk dışsal güdülemeye ihtiyaç duymadan kendiliğinden süreci yönetmektedir.
- Serbesttir. Çocuk oyunda neyi ne zaman yapacağını kendisi seçmekte, kuralları belirlemekte ve kuralları da sadece kendisi ortadan kaldırmaktadır. Çocuk oyunda özgürdür.
- Zevklidir. Çocuk oyunda olumlu duygular oluşturup eğlenerek süreçte aktif rol almaktadır.
- İçsel gerçeklik dışsal gerçekliğin yerini alır. “Mış” gibi oyunlarla gerçekliği farklı boyutlarda sunmaktadır.
- Süreç odaklıdır. Oyun sürecinde çocuğun oyundan çıkarılması ya da oyunda verimli zaman geçirmesi çocuklar için oldukça önemli etkiler oluşturmaktadır.

Oyun hakkında ortaya atılan görüşler göz önüne alındığında oyun; çocuk için yaşamsal değere sahip olan çocukluğun temel parçasını ifade etmektedir. Oyun oynamak çocuklar için biyolojik bir güdüden kaynaklandığı için oyun çocuğun keşfetme, öğrenme ve gelişme yolu olmaktadır. Yaşamın her anında oyun oynamayı başaran çocuklar çevresinde karşılaştığı değişken durumlarla oyun aracılığı ile mücadele etmekte ve hayata bir şekilde oyunla adapte olmayı denemektedirler.

2.3.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Oyun bir eylem olarak türe özgü doğallığı içermektedir. Türler ve yaşadıkları çevreye uyumuna bakıldığında aynı türlerin etkileşime açık olduğu görülmektedir.

Darwin (1871) 'de oyunun türün üyeleri arasındaki rolünü şu şekilde ifade etmektedir: “Tıpkı bizim küçük çocuklarımızda olduğu gibi; mutluluk en iyi bir arada oynayan köpek, kedi yavruları ya da kuzular gibi genç hayvanlarca sergilenir” (Kaya, 2018). Bu açıklamaya bakıldığında oyun birçok tür arasında bir eylemdir ve sadece motor davranışları değil aynı zamanda sosyal-duygusal davranışları da barındırmaktadır. Oyun doğal ve içten gelen bir eylem olduğu için çocuklar oyunu gerçekleştirirken bu bağlamda oluşan her beceriyi de gözlemlemiş olmaktadır. İçten gelişen bu durum diğer çocuklara ilginin artmasıyla daha da gelişmekte; artan oyun isteği ile bunu karşılayacak akranların seçilmesiyle devam etmektedir.

Sosyal gelişim ve oyun arasında çok güçlü bir bağ vardır. Sosyal gelişimi oyun etkilerken, sosyal çevre oyun algısını etkilemektedir. Oyun, çocukların sosyal bilgiler ve beceriler kazanacakları önemli bir bağlamdır. Bu bağlamda yer alan bireyler çocukların sosyal uyumunu etkilemektedir (Aktan Şahan, 2017). Akranları tarafından oyuna davet edilme, oyun kurarak grubu oluşturma, gruba liderlik edebilme, arkadaş grubunda kendi düşüncelerini ifade etme, akranları tarafından kabul edildiğini gösteren davranış ve tutumları değerlendirme becerileri oluşmaktadır. Bu becerileri kullanarak çocuğun oyun ortamına uyumu kolaylaşmaktadır (Arabacı Solak ve Demircioğlu, 2019). Oyun ortamı çocuklar için serbest ve bir o kadar da kendi içinde kuralları olan bir ortamı belirtmektedir. Kurallara uymayanlar oyun dışında kalırlar. Çocuklar bu ortama dahil olmak isterler ve kurallara uymayı tercih ederler. Her yaşta farklı oyunlar sergilerler fakat değişmeyen şey çevreden bağımsız olmadıkları durumudur. Kullanılan materyaller, bulunduğu ortamdaki yetişkinin tepkileri, ses tonu gibi çevresel faktörler çocuğun sosyal becerilerini ve çevreye olan bakış açısını, uyumunu etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Çocuklar çevresini, akran gruplarını oyun yoluyla kurmaktadır. Gerçek hayatta karşılaştığı birçok durumu, olayı oyunda sergilemektedir. Taklit davranışlar giderek gerçek hayattakilere benzer olmaya başlamaktadır. Hayali nesnelere başlayan oyunlar gerçek nesnelere devam etmekte ve bunun ardından gerçek nesnelere gerçek olaylar ayrıntılar eklenmektedir. Özellikle evcilik oyunları hayali oyunlar, taklit oyunları ve dramatize oyunlar çocuğun sosyal gelişim yönünden önemli katkılar sağlayarak sosyal kuralları ve etik değerleri oyun yoluyla daha kolay kazanmalarını sağlamaktadır

(Koçkar, Girmen, Anılan ve Öztürk, 2003). Rol oyunları genellikle çocukları geleceğe hazırlamaktadır fakat okul öncesi dönemde hayali oyunların yoğunlukta olduğu düşünülürse “gelecek için gerekli beceri kazanımını sağlar.” ifadesi daha uygun olmaktadır. Hayal dünyasından üstlenilen roller bazen anlamsız gelebilmektedir. Fakat bu rollerin altında yatan güçlü olma, statü kazanma, bir gruba ait olma gibi birçok anlam yer alabilmektedir (Özdoğan, 2014). Çocuk oyunda büründüğü anne-baba, kız-erkek gibi rollerle cinsel kimliğini kazanmaktadır. Toplum içindeki rollerini üstlenip görev ve sorumluluklarını, davranış biçimlerini öğrenmektedir. Kendini denetleme imkânı tanınan bir oyun ortamında benlik bilincinin gelişimi de desteklenmiş olmaktadır (Koçkar ve diğ., 2003). Çocukların benlik farkındalığının oluşmasında oyunun türü ve oyunda kullanılan nesnelere öneminin oldukça fazla olduğu gözlenmektedir. Çocuk aynada kendisini fark edip, nesnelere oluşturduğu etkileri inceleyerek, gelişim sürecinde beceri edinimine devam etmektedir. Etkileşimli ortamda çocuk ona sunulan görevi yerine getiriyorsa eğer bu durum çocukta yeterliğin gelişmesiyle benliğine olumlu bir katkı sağladığını ifade etmektedir. Çocuğun yaşının ilerlemesiyle oyunda ortaya konulan beceriler daha da gelişmekte ve bu durum çocuğun kendisine uygun olan davranışları içselleştirmiş bir şekilde uygulamaya koymasıyla benlik farkındalığı düzeyi yükseltmektedir (Bee, 2009). Çocuklar buldukları ortam içinde o ortamı deneyimleyerek, oyunu kendisinin ve çevresindekilerin katılabileceği şekilde uyarlayarak kimlik gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Çocuklar olumlu-olumsuz durumlarda verdiği tepkileri fark ederek kendisinin çevrede bıraktığı etkiyi anlamlandırmaktadır (Önder, 2017).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimsel olarak çoğunlukla oynadığı oyun kurallı oyunlar olmaktadır. Kurallı oyunlar çocuğun kurallara uyması gerektiği, kendini kontrol etmesi gerektiğini fark etmesini sağlarken aynı zamanda grupta hareket etme becerisini de desteklemektedir. Kurallara uyduğu noktada benmerkezci düşünceden uzaklaşmakta ve sosyal normlara da kendini açmış olmaktadır (Özdoğan, 2014). Çocuklar grup içinde yüksek seviyede sosyal becerileri sergilemekle birlikte sosyal esneklik, etki düzenleme ve bakış açısı edinmektedir. Grup içinde olumlu akran etkileşimi ve iş birliği gibi olumlu sosyal davranışların artışı da ortaya çıkmaktadır (Önder, 2017). Vygotsky (1933) oyunun ve gelişimin birlikteliğini şöyle ifade etmektedir; “Bana göre okul öncesi dönemdeki gereksinimlere dair bir gelişim söz

konusu olmasaydı oyun da olmazdı. Araştırmalar göstermekte ki zihinsel olarak gelişim geriliği gösteren çocuklar ve duygusal olarak olgunlaşmamış çocuklarda oyun gelişimi de sekteye uğramaktadır.” (İnan, 2018). Bu noktada Vygotsky’ nin oyun ve gereksinimleri giderme girişiminde olan çocukları bağdaştırdığı düşünülebilmektedir. Buna sosyalleşme ve sosyal kabulü içeren gereksinimler de dahildir. Sosyal gelişim ve oyunu inceleyen bir diğer kuramcı olan Parten’in, 1932 yılında ifade ettiği oyun sınıflandırması günümüzde de geçerliğini korumaktadır. Parten, oyunu diğer çocuklarla iletişim kurma, paylaşma ve arkadaş edinme gibi sosyal yeterlik kazanma için bir araç olarak görmekte ve 6 aşamada ele aldığı oyun gelişim süreci Şekil 2.3.2.1’ de sunulmuştur.

Amaçsız oyun: 0-2 yaş dönemini kapsayan bu dönemde çocuk çevresinde bulunan diğer çocukları umursamaz. Amaçsız gibi görünen hareketler yapar (Öncü, Özbay, 2008). Daha çok vücudunu tanımaya yönelik oyunlar vardır. Nesnelere atma- geri alma şeklinde döngüsel oyunlar üretirler.

Yalnız Oyun: 2-2,5 yaş aralığını kapsayan bu süreçte çocuk tek başına, materyalleri istediği gibi kullanarak ya da kullanmayarak, sürece istediği gibi yön vererek oyununu oynar.

Seyirci rolünde oyun: 2,5-3 yaş aralığında olan çocuk diğer çocuklardan ayırır. Aynı ortamda diğer çocukların oyunlarına katılmaz fakat oyunlarını izler. Onları gözlemler (Önder, 2017).

Paralel oyun: 2,5-3,5 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çocuk fiziksel olarak ortamda yalnız değildir. Etrafında akranları vardır fakat onlarla oynamış gibi görünüp aslında tek başına oyun oynuyordur (Özdoğan, 2014; Önder,2017).

Birlikte Oyun: 3-4 yaş aralığında akranlarıyla materyal paylaşımı ile başlayan oyunlardır. Çocuklar oyunla ilgili hiçbir plan yapmadan oyun süreci gelişir. Çocuk oyundan ayrıldığında oyunun yapısında hiçbir bozulma olmadan oyun diğerleri arasında devam eder.

Kooperatif Oyun: 4-6 yaşlarda çocuklar sosyal becerilerini aktif olarak oyunda sergilerler. Grupla birlikte rol paylaşımı yapılır ve birlikte karar verilip oyuna başlanır. Herhangi bir oyun arkadaşlarının oyundan çıkması dahilinde oyuna son verebilirler (Öncü, Özbay, 2008).

Şekil 2.3.2.1. Parten’in Oyun Sınıflandırması

1932'den beri pek çok araştırmacı Parten'in kategorilerini kullanmış ve bu kategoriler hala geçerliğini korumaktadır. Günümüzdeki ocukların bu evrelerde gelişim gösterdiği, sosyalleşme ile geliştiğini ve her tip sosyalleşmenin yaşla bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Okul ncesi çocukları ve sosyalleşme kavramlarını Parten'in kuramına göre inceleyecek olursak, dönem olarak çocukların kooperatif oyun evresinde oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi ağı çocuklarından birlikte grup kurma, grupla hareket etme becerileri, gruba aidiyet duygusunu geliştirmesi beklenmektedir (MEB, 2013). Çocukların sosyalleşmesi eğitimciler ve aileler için endişe uyandıran durumlardan biri olmaktadır. Araştırmalar okul öncesi çocuklarının oyun davranışlarının yapısını oyuncuların etkilediğini ortaya koymaktadır (Orlick, 1981).

Sullivan (1953), akranlar ile etkileşimin önemine vurgu yapmakta ve bunun çocuklar arasında iş birliği, uzlaşma ve empati becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu alanlardaki becerilerin gelişimi için kişiler arası ilişkiler ve kurulan "yakın arkadaşlıklar" büyük önem taşımaktadır (Rubin, Coplan ve Findlay, 2006). Tarım (2015)'ın aktarımına göre çocuklar doğası gereği gruba katılma eğilimine sahiptir ve yardımlaşma, bilgi alışverişi, kendilerini tanıtma, paylaşma gibi becerileri kendiliğinden sergilerler. Bu davranışlar sonucu başkalarının görüşlerine saygı duymayı, konu ile ilgili tartışmayı, probleme zm bulmayı öğrenmektedirler (Gillies, 2003). Akranlarıyla aynı ortamda bulunan çocuklar ilgileri doğrultusunda grupla oyun kurarak grup oyunu becerilerini sergilemektedirler. Grup oyunun en etkili özelliği çocuğa etkileşim ve iletişim ortamı sunmasıdır. Sosyal oyunda çocuklar motivasyona sahip olmakta, diğer çocuklarla girilecek etkileşimde iletişimi başlatabilmekte ve duygularını düzenleyebilmektedirler. Dolayısıyla grup oyununda sosyal yeterlik, sosyal katılım ve sosyalleşme yaşanmakta ve içeriğinde duygusal, fonksiyonel, yapısal, dramatik ve kurallı oyun yapılarını barındırmaktadır (Rubin ve diğer., 2006). Grup oyunlarında çocuklar yapı iskelesi kurarak ortak bir amaç doğrultusunda birbirlerini destekleyerek karşılıklı öğrenme sağlarlar. Bu ortak döngü ile temel sosyal becerilerin gelişimi de desteklenmektedir. Çocuklar kendilerinin kurdukları bu güvenli ortamda daha etkili beceri kazanımı sağlamaktadırlar (Rubin ve Mills, 1988). Yetersiz sosyal beceriye sahip çocuklar ise agresif tavırlar sergileyerek akran grupları içinde reddedilme davranışı ile karşılaşması kaçınılmaz olmaktadır. Bu

noktada grupla destek sağlanan agresif çocukların zamanla olumsuz davranışlarının azaldığı ve kendilerini uygun şekilde ifade etmeye başladıkları gözlenmektedir. Çocuklar doğası gereği akran iletişimine açık düzeyde oldukları için bu süreçte de çözüm yine akranlarında olmaktadır (Grieger, Kaufmann ve Grieger, 1976; Waliski, 2008).

Grup farkındalığının ve olumlu ya da olumsuz sosyal davranış algısının gelişmeye başladığı okul öncesi dönemdeki oyun davranışları çocukların sosyal açıdan gelişim düzeyleri hakkında ipuçları sağlamaktadır. Grupla oyun çocuğa ihtiyaçlarını giderme, başkalarının davranışlarını kontrol etme, etkileşimde bulunma, hayal kurma ve duygularını ifade edebilme fırsatlarını sunmaktadır. Bu noktadan hareketle çocukların grup ortamlarında sergiledikleri oyun davranışları ile sosyal yeterlik düzeyleri arasında ilişki olduğu ve sosyal becerilerin gelişiminde oyunun bir araç olarak kullanılabilceği ifade edilmektedir (Öztürk Aşık, 2018).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Grup oyunlarının çocukların sosyal memnuniyet düzeyine etkisinin incelendiği bu çalışmanın konusuna ilişkin 1990-2019 yıllarını kapsayan süreçte yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.4.1. Yurtiçi Araştırmalar

Bakkaloğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ilkokul birinci sınıf çocuklarında sosyal yalnızlık ve akran kabulleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 739 çocuğun dahil edildiği çalışmada veriler *Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği*, *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)*, *Akran Adaylık Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada sonucunda akranları tarafından reddedilen çocukların, akranlar arasında popüler olan çocuklara göre daha çok sosyal yalnızlık eğilimleri sergiledikleri belirlenmiştir.

Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan ve Kent Kükütcü (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları sorun davranışları incelenmiştir. Çalışmada 110 öğretmene *Sorun Davranış Belirleme Anketi*

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf ortamında saldırganlık ve şiddet davranışlarıyla baş etmede zorlandıkları tespit edilmiş.

Karabulut ve Seçer (2016) tarafından anne babaların duygusal sosyalleştirme davranışlarına (problem odaklı tepkiler, duygu odaklı tepkiler, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler vb.) göre okul öncesi çocuklarının akran ilişkilerinin farklılaşma durumu incelenmiştir. Çalışmaya 36-72 ay arası 480 okul öncesi çocuğu ve bu çocukların anne babaları katılmıştır. Veri toplama aracı olarak *Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği* ve *Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda olumlu tutum sergileyen anne babaların çocuklarında dışadönük tavırlar, yardım etme, iletişim kurma gibi sosyal becerileri daha kolay sergiledikleri ifade edilmiştir.

Uysal, Aydos ve Akman (2016), okul öncesi çocukların sınıfa uyumunu inceledikleri çalışmada, veri toplama aracı olarak *Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem-Kontrol Listesi* kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmaya 4-6 yaş arası 122 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların sınıfa uyumunda erkek çocukların kızlara oranla daha çok konsantrasyon problemi yaşadığı ve daha çok istenmeyen davranış sergilediği tespit edilmiştir.

Gülay Ogelman ve Sarıkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddeti uygulama düzeyleri incelenmiştir. Anaokuluna devam eden 52 çocuğunun dahil edildiği çalışmada veri toplama aracı olarak *Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği* ve *Akran Şiddetini Uygulama Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışmada akran şiddetine maruz kalma durumunun çocukların cinsiyetine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır erkek çocukların kız çocuklarına göre daha çok akran şiddeti uygulama eğilimi olduğu saptanmıştır.

Gülay Ogelman, Gündoğan, Sarıkaya ve Önder (2016) serbest ve hareketli oyunların 5 yaş çocukların akran ilişkisine etkisini incelemiştir. Ön test, son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirdikleri çalışmada bir gruba, hafta bir gün, bir gruba haftada iki gün düzenli olarak serbest, kurallı ve hareketli oyunlar uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu* ve *Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği*

kullanılmıştır. Çalışma sonucunda her gün oynatılan hareketli oyunların çocukların akran ilişkileri üzerinde olumlu etkisi olduğu, ayrıca ilişkisel saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma oranlarında da azalma olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (2016), okul öncesi dönem çocuklarda gözlenen sosyal yalnızlık eğilimini incelemiştir. *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)* kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya 5-6 yaşlar arasında 130 çocuk dâhil edilmiştir. Okul öncesi çağda gözlenen sosyal yalnızlık eğiliminde cinsiyet ve kardeş değişkenlerinin de ele alındığı ve değişkenlerin etkisinin incelendiği çalışmada çocuklarda sosyal yalnızlık ve sosyal doyumsuzluk görüldüğü saptanmıştır. Çalışmada belirtildiğine göre araştırmaya dahil edilen çocukların neredeyse yarısının “okul ortamında yeni arkadaş edinmenin zor olduğu, okul ortamındaki faaliyetlerde istenilmediğini” ifade ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, erkek çocukların, kız çocuklarına; tek çocuk olanların, kardeşi olan çocuklara göre sosyal yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Adak Özdemir (2018), okul öncesi çocukların okul yaşam kalitesini (fiziksel ortama, etkinliklere ve akran ilişkilerine algısını) inceledikleri çalışmalarında 4-5-6 yaşlarında çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. *Okul/Sınıf Değerlendirme Anketi ve Açık Uçlu Soru Formu* kullanarak gerçekleştirilen çalışmaya toplam 199 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda her yaş grubundaki çocukların okulu sevdikleri, evde kalmak yerine okula gelmeyi tercih ettikleri, yapılan etkinlikleri eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Ayrıca çocukları okulda en mutsuz ve en mutlu eden faktörün de akranlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı, Selçuk ve Kaynak (2019) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkilerinin belirleyicilerini inceledikleri çalışmaya, 432 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma verileri *Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeğiyle* elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklarda akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamasının yüksek, saldırgan davranış puan ortalamasının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmada doğum sırası ilk çocuk olan, aile de tek çocuk olanlarda saldırgan davranış ve aşırı hareketliliğin yüksek olduğu, iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklarda ise dışlanmanın yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn

eğitim düzeyi düşük olan, parçalanmış aile yapısına sahip olan çocuklarda saldırgan davranış, asosyal davranış, korkulu/ kaygılı davranış, dışlanma ve aşırı hareketliliğin yüksek olduğu saptanmıştır.

Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik davranışları incelenmiştir. 36-72 ay arası 521 okul öncesi çocuğun dahil edildiği çalışmada veriler, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 leği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocuklarda sosyal yetkinlik düzeyleri yüksek, kaygı- içedönüklük, saldırganlık-kızgınlık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

zdemir, Akduman ve Gündüz (2019) okul öncesi çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada 128 ocuğa *Akran şiddetine Maruz Kalma leği* ve *Sullivan ocuklar İçin Kısa Empati leği* kullanılmıştır. Çalışmada sonucunda çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile empatik becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. Yurtdışı Araştırmalar

Denham ve arkadaşları (1990) tarafından okul öncesi çocuklarında duygusal ve davranışsal ögeler ile akran oranı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada veri toplamak için sosyometrik resimler ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. 65 okul öncesi çocuğu ile gerçekleştirilen çalışmada, olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocukların, sosyal kabulü ve arkadaş oranının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Cassidy ve Asher (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarında yalnızlık ve akran ilişkilerini incelemişlerdir. Verilerin toplanmasında *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik leği (5-6 Yaş)* ve *Sosyometrik lm Aracı* kullanılmıştır. Okul ncesi ve birinci sınıf çocuklarından toplam 452 çocuğun dahil edildiği çalışmada, çocuklara bireysel olarak yalnızlık nedir sorusu sorulmuş ve çocuklar yalnızlığı “tek başına kalma, oyun arkadaşının olmaması” şeklinde tanımlanmışlardır. Ayrıca, reddedilen ve ihmal edilen çocukların daha az

arkadaşı olduğu ya da hiç olmadığı saptanmış ve bu durumun çocukların sosyal becerilerini sergilemeleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Kochenderfer ve Ladd (1996), akran zorbalığının etkilerinin incelemek amacıyla 200 okul öncesi çocuğuyla çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak *Akran Zorbalığı Algısı Ölçeği*, *Okulu Sevme- Kaçınma Ölçeği*, *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)*, *Metropolitan Hazırlık Testleri* uygulanmıştır. Dışlanan çocukların daha yalnız daha sessiz ve okulu sevmeyen çocuklar oldukları saptanmıştır. Ayrıca akademik başarısı düşük olan çocukların zorbalığa daha açık hedef oldukları saptanmıştır.

Galanaki ve Kalantzi-Azizi (1999) tarafından 4. ve 6. sınıf 238 çocuk ile akran ilişkileri ve özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)* ve *Özyeterlik ve Akran İlişkileri Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çatışmalı akran ilişkilerinde yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliğin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Qualter ve Munn (2002), 4-9 yaş arası 640 çocuk ile sosyal ve duygusal yalnızlığın ayrımını incelemişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket soruları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yalnızlık hissi ve sosyal reddedilmenin sadece 61 çocuk tarafından deneyimlendiği geri kalan çocukların yalnızlık ve reddedilmenin tanımını yapmada kararsız oldukları saptanmıştır.

Vellymalay (2010) tarafından 36 okul öncesi çocuğu ile yalnızlık ve memnuniyetsizlik durumunu incelemiştir. Veri toplama aracı olarak *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)* kullanılmıştır. Çalışma sonucunda altı yaş çocukların daha sık yalnızlık ifadesini kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların %52,8'i “okulda kendini yalnız hissediyor musun?” sorusuna evet yanıtını verdikleri belirlenmiştir.

Ladd, Ettekal ve Kochenderfer-Ladd (2017), tarafından yapılan çalışmada örgün eğitim boyunca okul temelli akran zorbalığındaki süreklilik veya değişimi sergilemeyi ve belirli mağduriyet durumlarının çocukların akademik düzeyleriyle

ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında 60-72 aylık dönemden 12. sınıfa kadar 383 çocukla çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak *Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Anketi*, *Çocuklar için Algılanan Yetkinlik Ölçeği*, *Geniş Oranlı Başarı Testi* ve *Akran Mağduriyet Ölçeği* kullanılmıştır. Bulgular okul temelli akran zorbalığının okul öncesi dönemde daha fazla olduğunu ve çocukların sınıf kademesi arttıkça zorbalık durumlarının azaldığını ortaya koymuştur.

Wright, Gottfried ve Le (2017) tarafından yapılan çalışmada anaokullarının etnik/ırksal grubu kendisiyle aynı olan öğretmeni olduğu durumda çocukların sosyal-duygusal gelişim oranlarının incelenmesini amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak *Sosyal Derecelendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Veri sonucunda aynı ırktan öğretmene sahip olmak çocukların problemleri içselleştirme davranışlarında, iletişim becerilerinde, öz-kontrol puanlarında bir etki saptanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun tespiti, veri toplama araçları, uygulanan eğitim programı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden 66-72 ay arası çocuklarının sosyal memnuniyetlerine grup oyunlarının etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (ÖSKD) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2016). ÖSKD, deney ve kontrol gruplarına objektif olarak belirlenen çalışma grubunun deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçümü yapılan desen olarak tanımlanmaktadır. Bu desende, belirtilen amacı gerçekleştirmek için, bağımsız değişkenleri manipüle etmek, iç geçerliği koruyarak istenmedik değişkenleri (dışsal değişkenleri) kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapılmaktadır. ÖSKD, aynı çalışma grubu üzerinde ölçümler yapıldığından dolayı farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır. Bu da ölçümlerdeki hata oranını düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel gücü artıracaktır (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca bu desen daha az örneklem gerektirdiğinden ve her iki işlemde de aynı örneklem grubunu test etmeye bağlı olarak zaman ve gösterilen çaba açısından daha ekonomiklik sunmaktadır. Bu avantajlara bağlı olarak homojen gruplarla çalışmak, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Çalışma gruplarının yaratılmasında yansız atama işleminin doğrudan bir kontrolü sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu nedenlerden dolayı araştırmada, ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan 2x2'lik (Deney–Kontrol Grubu) karışık desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerine etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, tarafsız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise çalışma grubunun farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2016). Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde yapılabilir;

ÖN TEST			SON TEST	
GD	R	O1	X(GO)	O3
GK	R	O2	X	O4

GD GOEP uygulanan deney grubunu,

GK Kontrol grubunu,

R Çalışma grubunun gruplara yansız atandığını,

O1 Deney grubunun ön test ölçümlerini,

O2 Kontrol grubunun ön test ölçümlerini,

O3 Deney grubunun son test ölçümlerini,

O4 Kontrol grubunun son test ölçümlerini,

X (GO) Deney grubuna GOEP uygulandığını

X Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2016).

Desende bağımlı değişken, çocukların sosyal memnuniyet düzeyi ve oyun davranışı; bağımsız değişken ise GOEP'dir. Çalışmada deney grubuna seçilen çocuklar, buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, 11 hafta süreyle, haftada 3 saat, GOEP'e alınırken; kontrol grubundaki çocuklar doğal süreçlerinde bırakılarak gözlemleri yapılmıştır. Her çocuk için farklı gözlem saatleri belirlenerek ayrı ayrı gözlemleri yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 66-72 aylar arası anaokulu hazırlık sınıfında devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikle Kütahya il merkezinde bulunan 5 (beş) bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Valilik izni kapsamında bu anaokulların yöneticileri ile görüşmeler yapılmış ve bu okullar arasından

anaokulunda en az iki hazırlık sınıfı olan iki okul belirlenmiştir. Belirlenen anaokullarında 5-6 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür. Daha sonra 5-6 yaş sınıfı öğretmenleri aracılığıyla ailelerle veli toplantısı yapılmıştır. Ailelerle yapılan toplantıda tüm velilere çalışma ve ölçüm araçları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Toplantı sonrasında onay alınan çocuk sayısı en yüksek olan okul çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen okuldaki 5-6 yaş grubundan toplam 40 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. Söz konusu 40 çocuğa *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği* uygulanmıştır. Sosyal memnuniyetsizlik puanları ve *(Deney grubu ortalama puan=21,15; kontrol grubu ortalama puan= 21,15'dir. Deney ve kontrol gruplarına atamada yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik davranışları bakımından aralarında fark olmaması denk kabul edilebileceklerini göstermektedir)* yaş grubu göz önüne alınarak deney çiftleri seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Her grupta 20'şer çocuktan oluşan iki denk grup elde edilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemleri, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıkları eşit ve bağımsızdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Araştırmacı tarafından deney grubuna atanan çocuklara Şubat 2019-Haziran 2019 tarihleri arasında toplam 11 hafta Grupla Oyun Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise araştırmacı tarafından herhangi bir eğitim uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Kontrol grubundaki çocuklar yalnızca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı kapsamında öğretmenin belirlediği etkinliklere katılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen çocuklara ilişkin sosyo demografik özellikler aşağıdaki Tablo 3.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1: Çalışma Grubunun Genel Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyo-Demografik Özellikler		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	N	%
Cinsiyet	Kız	11	55,0	6	30,0	17	42,5
	Erkek	9	45,0	14	70,0	23	57,5
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	8	40,0	6	30,0	14	35,0
	Bir Kardeş	11	55,0	11	55,0	22	55,0
	İki ve üzeri	1	5,0	3	15,0	4	10,0
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	2	10,0	-	-	2	5,0
	Lise	12	60,0	3	15,0	15	37,5
	Üniversite	6	30,0	16	80,0	22	55,0
	Lisansüstü	-	-	1	5,0	1	2,5
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	1	5,0	1	5,0	2	5,0
	Lise	12	60,0	4	20,0	16	40,0
	Üniversite	6	30,0	13	65,0	19	47,5
	Lisansüstü	1	5,0	2	10,0	3	7,5

Tablo 3.2.1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney grubunun %55'i kız, %45'i erkek; kontrol grubunun %30'u kız, %70'i erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların kardeş sayısına göre dağılımına bakıldığında, deney grubundaki çocukların %40'ının tek çocuk, %55'inin bir kardeş, %5'inin de iki ve üzeri kardeşe sahip oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %30'unun tek çocuk, %55'inin bir kardeş, %15'inin de iki ve üzeri kardeşe sahip oldukları belirlenmiştir. Annelere ilişkin bilgilere bakıldığında; deney grubundaki annelerin %10'unun ilkokul, %60'ının lise, %30'unun üniversite düzeyinde mezuniyete sahip oldukları ve lisansüstü düzey mezunu olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki annelerin %5'inin ilkokul, %37,5'unun lise, %55'inin üniversite ve %2,5'unun lisansüstü düzeyde mezuniyete sahip oldukları belirlenmiştir. Babalara ilişkin bilgilere bakıldığında; deney grubundaki babaların %5'inin ilkokul, %60'ının lise, %30'unun üniversite ve %5'inin lisansüstü düzeyde mezuniyete sahip oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki babaların %5'inin ilkokul, %40'ının lise, %47,5'unun üniversite ve %7,5'unun lisansüstü düzeyde mezuniyete sahip oldukları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanması için çocuklarla ve aileleriyle ilgili genel bilgileri toplamak amacıyla, *Kişisel Bilgi Formu*, çalışma grubunun sosyal memnuniyet düzeyini belirlemek amacıyla *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)* kullanılmıştır.

3.3.1. *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmaya alınan çalışma grubu ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. *Kişisel bilgi formu*, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çalışma grubunun anne babalarıyla ilgili bilgileri içermektedir. Bu bölümde, anne babalarının yaşı, anne-babalarının öğrenim durumları ile ilgili bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise, çalışma grubuna dâhil edilen çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı ile ilgili bilgiler yer almıştır. *Kişisel Bilgi Formu*, ebeveynler tarafından doldurulmuş olup öğretmen aracılığıyla araştırmacıya ulaştırılmıştır. *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)* ise hem ön testte hem de son testte her bir çocukla 20-25 dakikalık bireysel görüşme yapılarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)*

Araştırmada, çocukların sosyal memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla *Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ)* kullanılmıştır. Ölçek çocukların sosyal memnuniyet oranlarının belirlenmesini sağlaması ve bireysel olarak çocuklara uygulanabilme özelliğine sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılmıştır. *YSMÖ'nün* asıl formu İngilizcedir. Yazıcı ve diğ., (2013) tarafından 60-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlamasında 297 çocuk (kız: 139, erkek:158) üzerinde çalışmalar yapılmıştır. *YSMÖ'* de toplam 23 madde bulunmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadeye, çocuklardan “Evet”, “Bazen” ve “Hayır” seçeneklerinden birini seçmesi istenmektedir. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21 ve 23. maddeler çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 5, 7, 11, 13, 15, 19 ve 22. maddeler ise çocukların hobilerini ve ilgilerini belirlemeye yardımcı olan

“dolgu=fiiler” sorular olup toplam puanda değerlendirme dışı tutulmaktadır. Ölçekteki 6, 9, 12, 17 ve 20. maddeler tersine (Evet=3, Bazen=2 ve Hayır=1) puanlanmaktadır (Yazıcı ve diğ., 2013). Ölçekten toplam 15 ile 45 arasında puan elde edilmektedir. *YSMÖ*'nün iç tutarlılık katsayısı 0,76, güvenirlik katsayısı ise 0,85'dir. Ölçek toplamından elde edilen puanların yüksek olması çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliğin yüksek olduğu, puanların düşük olması da sosyal memnuniyetin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Yazıcı ve diğ., 2013).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanması için öncelikle Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik izin, Kütahya Valiliğinden de resmi izinler alınmıştır. Daha sonra veri toplama işlemine geçilmiştir. Veri toplama işlemi ön testlerin uygulanması– programın uygulanması- son testlerin uygulanması şeklinde üç farklı süreçte gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Ön Testlerin Uygulanması

Çocuklarda oluşabilecek kaygı düzeyinin etkisini azaltmak amacıyla; ön testlerin uygulamasından iki hafta önce, araştırmacı haftanın bir günü hem deney hem de kontrol grubunda okul ortamında çocukların oyunlarına katılım gösterilmiştir. Ön test öncesinde hem deney hem de kontrol grubunda gerçekleştirilen bu uygulamada, çocukların araştırmacıyı tanınmasını sağlamsı hedeflenmiştir. Araştırmacı ile çocukların uyum sürecinin ardından ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından bireysel olarak gerçekleştirilen ön test uygulamaları, okul kütüphanesinde, çocuklara uygun masa ve sandalyelerin olduğu sessiz bir ortam hazırlanmıştır. Araştırmacı, çocukla karşılıklı oturarak sürece başlamıştır. Çocukla 20-25 dakika bireysel olarak görüşme yapılmış ve ölçekte yer alan her madde çocuğa yöneltilmiş olup çocukların cevapları ölçek formuna kaydedilmiştir.

3.4.2. Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan Grupla Oyun Eğitim Programı (GOEP) 11 oturumluk paket bir programdan oluşmaktadır. Bu oturumlar çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun oyunları içeren her bir oturumda belli hedef davranışlara odaklanılmıştır.

İlk oturum çocukların gruba uyum sağlama niteliği taşıdığından oryantasyon amaçlı değerlendirilmiştir. Haftada bir gün, günde 2 saat olmak üzere toplam 11 hafta uygulama gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamada ilk 15 dakika çocuklarla sohbet edilmiş, 20 dakika bir önceki oturumda en çok hoşnut oldukları oyunlar tekrar edilmiştir. 45 dakika GOEP oturumları (5 dakika başlangıç ritüeli, 30 dakika asıl oyunlar, 10 dakika kapanış ritüeli) uygulanmıştır. Son olarak 15-20 dakika çocuklarla birlikte oturum değerlendirilmiştir (en çok sevilen oyunlar, sevmedikleri oyunlar, bir sonraki hafta oynamak istedikleri oyunlar gibi). Her 11 oturumda da aynı başlangıç ve aynı bitiş ritüelleri yer almaktadır. Çocukların süreçte gruba aidiyet hissetmelerini sağlamak amacıyla eğitimde başlangıç ve kapanış ritüellerinin her oturumda aynı olması sağlanmıştır. Başlangıç ritüeli; çocukları sürece ve grupla hareket etmeye hazırlayan selamlaşmayı içermektedir. Kapanış ritüeli ise hareketli bir süreç sonrası günü değerlendirmeye hazırlamayı içermektedir (Ek-5). Etkinlikler uygulanırken, ortamda çocukların dikkatlerini dağıtacak herhangi bir uyaran olmamasına özen gösterilmiştir. Grup içinde etkinliği uygulamaya yönelik çekingenlik gösteren çocuklar için teşvik edici ifadeler ve konulara dikkat edilmiştir. Başlangıç ritüelinde önce araştırmacının selamlaşma hareketini yaparak model olması ve teşvik etmesi ile sürece başlanmıştır. Her çocuğun bu etkinlikte selamlaşma hareketini yapmasına fırsat tanınarak gruba aidiyet duygusunun kazanılması desteklenmiştir.

Çocukların gönüllü katılımlarına dikkat edilmiş oynamak istemeyen çocuklara zorlama yapılmadan izlemesine izin verilmiştir. Çocukların süreçte aktif olmalarına özen gösterilmiştir. Süreç içinde birbirlerine karşı olumsuz tutum sergileyen çocukların aynı gruplarda yer alarak birbirlerine uyumu desteklenmiştir. Etkinliklerin uygulanması noktasında sınıf öğretmenin herhangi bir müdahalede bulunmamasına

ve sürece sadece gözlemci olarak katılmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan programın içeriğine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuş.

3.4.2.1. Grupla Oyun Eğitim Programı (GOEP)

Programın Oluşturulması: GOEP, okul öncesi dönemdeki 66-72 ay arası çocuklara akranlarla etkileşimde sosyal memnuniyetin güçlendirilmesini esas almaktadır. Program, aynı zamanda 66-72 ay arası çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun olarak bilişsel, dil ve motor becerileri de desteklemektedir. Program geliştirilirken, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimi destekleyen farklı eğitim yaklaşımları incelenmiş, bu yaklaşımlardaki öğrenme- öğretme, yöntem teknik ve eğitim süreçleri ortamı dikkate alınarak grupla oyun eğitimi programı hazırlanmıştır. Programın ana felsefesinde çocukların sosyal duygusal gereksinimlerine odaklanılmıştır.

Programın Felsefesi: GOEP, çocuk merkezli, gelişimsel ve oyun temelli hümanistlik felsefeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Çocuk merkezli hümanistik yaklaşımla hazırlanan grupla oyun programlarında, çocukların doğal gelişim süreci zorlanmadan, kendisinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, gruba aidiyet, gruba kabul, grup içinde kendini ifade etme gibi işlevsel sosyal -duygusal beceriler birlikte ele alınmaktadır. Dolayısı ile grupla yapılan eğitim programları doğası gereği psiko-sosyaldır ve çocukların çok yönlü gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemeye odaklanmaktadır (Gil, Konrath, Shaw, Goldin ve Bryan, 2017; Schaefer ve Nash, 2011). Çocuğun oyunda kendisine ait bir dünya yarattığı ve bu dünyaya kendisini mutlu eden durumları yerleştirdiği düşüncesiyle oyunun çocuğun çevreye uyumunu kolaylaştırdığı ilkesi doğrultusunda oyun temelli yaklaşım özelliği de taşımaktadır (Mordock, 2017). Çocuk merkezli eğitim programlarının temelinde sosyal etkileşim, sosyal etkileşimin temelinde de grup etkileşimi vardır. Çocuklardaki aidiyet duygusunun gelişimi için sosyal gruplar önemlidir. Çünkü çocuk bu ortamlardaki sosyal etkileşimleri gözlemleyerek diğer bireylerin sosyal davranışlarına ilişkin şemalar oluşturarak kendi sosyal davranışlarını yapılandırmaktadır (Kottman ve Ashby, 2017; Ray ve Landreth, 2017). Grup oyunları ile çocuğun, birlikte oynayarak orada bulunmanın verdiği aidiyet duygusuna odaklanması

kolaylaşmaktadır. Grup oyunlarında çocukların her birinin sosyal deneyimler elde etmesi, bu deneyimlerini akranlarıyla sözel olarak paylaşmalarına fırsat sunularak sosyal etkileşimin işlevsel bir boyut kazanmasını amaçlanmaktadır (Sweeney, 2017).

Programın Genel Amacı; 66-72 aylar arası yaş çocuklarının akranlarıyla etkileşimlerinde iş birliği, sorumluluk, kendini kontrol, kendini ifade etme, empati ve aidiyet gibi sosyal becerileri edinmesine destek vermektir. Bu genel amaç doğrultusunda programa katılım gösteren çocuklarda uzun vadeli kazanılması beklenen hedefler ise çocuklarda; toplumsal olarak kabul gören, kendisi ve karşısındaki kişi için yararlı olan paylaşma, işbirliği, yardımseverlik gibi davranışlara ilişkin farkındalık oluşturmak; başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek, olumsuz tepkileri önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi sağlayabilecek sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlara ilişkin farkındalık kazandırmak; başkaları ile olumlu etkileşimi başlatma ve sürdürme için gerekli olan davranışların edinilmesine destek vermek (sosyal sorun çözme, sosyal ilişkileri yönetme gibi becerileri güçlendirmek); sosyal ilişkilerde hem olumlu hem de olumsuz duyguları ifade etme becerisini kazandırmaktır.

Oluşturulan Programın Temel İlkeleri: Okul öncesi dönem çocuklarda sosyal etkileşimler en iyi grupta oyunlarda gerçekleşebilir. Çocuklar aidiyet, kabul görme gibi sosyal duygusal gereksinimlerini bu ortamlardaki etkileşimlerde karşılayabilmektedir. Bu nedenle programda yer alan her oyun etkinliğinde çocukların kendini ifade etmesini sağlayan rutin selamlaşma ve oyunu bitirme ritüelleri oluşturmak esas alınmaktadır. Çocukların gruba aidiyet duygusunu ve grupta birlikte hareket edebilme becerisini destekleyen kapanış oyunları ile eğitim etkinliği tamamlanmaktadır. Programda yer alan oyunların çocukların sosyal etkileşim kuracakları nitelikte hazırlanmasına, grup içinde her bir çocuğun kendini rahatça ifade etmesini sağlayacak nitelikte olmasına, oyunlarda aktif-pasif dengesinin korunmasına dikkat edilmiştir. Her oturumda çocukların oynamaktan hoşnut oldukları oyunlar belirlenmesine ve sevilen oyunların aynı günkü oturum içerisinde en az iki kez tekrar edilmesine dikkat edilmiştir. GOEP'in her bir oturumunda eğitim planları "başlama ritüeli, ardından asıl oyun ve son olarak da kapanış ritüeli" şeklinde grup oyunları olarak hazırlanmıştır. Her oturumda başlama ritüeli olarak bir oyun, asıl oyun olarak

üç farklı oyun ve kapanış ritüeli olarak da bir oyun olmak üzere toplam beş farklı oyun etkinliğinin bütünleştirilerek verilmesi esas alınmıştır.

Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi: Araştırmacı tarafından programda yer alan her bir oyunda gerekli materyallerle oyun odası hazırlanmıştır. Çocukların hoşnutluk durumuna göre materyallerden bazıları çocuklar tarafından birlikte hazırlanarak sınıf düzenlemesi yapılmıştır.

Programda Kullanılan Öğretim Teknikleri: Program uygulanırken okul öncesi eğitim pedagojisine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Bunlar;

Demostrasyon/ Gösteri: Bu teknikte öğretmenin çocukların önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ve uygulama yapılırken hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiğini açıklamak için yaptığı işlemdir. Bu teknik çocuklara hem görerek hem işiterek öğrenme imkânı tanımaktadır. Çocuklar materyalin kullanımını önceden nasıl kullanılacağını görerek sürece ilişkin ön yargılarını ve şüphelerini azaltırlar (Küçükahmet, 2008).

Drama: Drama tekniği herhangi bir olayı, hikâyeyi ve konuyu; doğaçlama, yaratıcı drama, rol oynama, pandomim gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak canlandırma olarak uygulanmaktadır (Adıgüzel, 2007). Çocuklara aktif ve yaratıcı olma imkanının verilmesi, duygu, düşünce ve hayallerini özgürce ifade edebilmeyi desteklemesi açısından programda drama etkinliklerine yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Drama ile çocuklar etkinliklerde aktif rol alarak duygu ve düşüncelerini yaratıcı yollar deneyerek ifade etmektedirler (Aksan ve Çelikler, 2016). Yapılan araştırmalar, dramanın çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlama, yaratıcılıklarını ve özgüven duygularını geliştirme, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi beceri geliştirilmesine imkân sağladığı ortaya koyulmaktadır (Dalbudak ve Akyol, 2008; Ömeroğlu ve diğ., 2013). Çocuğun oynadığı “mış” gibi oyunlar gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlayan teknik olarak uygulanmaktadır.

Açık uçlu sorular: Çocuklara yöneltilen açık uçlu değerlendirme soruları ile çocukların duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Programın

değerlendirme bölümünde kullanılan bu teknikle bir önceki uygulama ile o günkü uygulama arasında çocuklardaki duygu ve düşünce değişimlerine odaklanılmıştır.

Pekiştirme ve Övgü: Yazıcı (2007)'ya göre pekiştirme; verilmesi beklenen cevabın alınması ya da istenen davranışın gerçekleşmesini sonucunda sunulan ödüdür. Eğitim programı sürecinde grupla iletişim becerileri ya da akranları ile aralarında gerçekleşen olumlu yaşantılar sonucunda çocuğa “aferin, çok doğru bir davranış, çok güzel ifade ettin vb.” şeklinde sözel pekiştirmelere ve övgülere yer verilmiştir.

Eğitim Etkinliklerinin Planlanması (Program İçeriği): Çocuklara kazandırılması beklenen hedef davranışlara ulaşılması için on bir oturumdan oluşan GOEP hazırlanmıştır. Her bir oturum beş farklı oyundan oluşmaktadır. Oyunun yardımcı araç olarak kullanıldığı düşüncesinden hareketle eğitim etkinliklerinde doğaçlama, hareket-denge oyunları, müzik sanat gibi etkinlikleri oyunla bütünleştirilerek planlanmıştır. Planlama yapılırken; hazırlanan etkinlikler çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uygulanan grup oyunlarının başarılı sonuçlanması için sosyal becerilerini sergilemelerini kolaylaştıracak etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Günlük akış içinde bulunan beş oyunun aktif-pasif dengesi göz önüne alınarak uygulanmıştır. Programda yer alan etkinliklerin çocukların eğlenecekleri, kendilerini rahat hissedecekleri süreci sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Her bir oturumdaki eğitim uygulamaları oturumlar basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. Son Testlerin Uygulanması

Eğitim programının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına *YSMÖ'nün* ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda son test uygulaması yapılmıştır.

3.5. Verilerinin Analizi

Anaokuluna devam etmekte olan 66-72 aylar arası çocukların anaokulu ortamında sosyal memnuniyetinin artırılmasında grup oyunu eğitiminin etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan çalışmada *YSMÖ'den* elde edilen verilerin analizinde; frekans dağılımı, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analizler IBM SPSS 22 istatistik programı ile yapılmıştır.

Analizlere başlamadan önce deney ve kontrol grubunun kayıp değerleri ve uç değerleri incelenmiştir. Uç değer incelemeleri sonucunda kontrol grubunda iki katılımcının verileri veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra ölçüm aracından elde edilen ön test ve son test toplam puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Normal dağılımın bir özelliği mod, medyan ve ortalamanın eşit değerler almasıdır (Kilmen, 2015). Çalışma verilerinin normallik analizinde deney grubu ve kontrol grubunun ön test, son test toplam puanlar için ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın değerler aldığı belirlenmiştir (*Kontrol grubu ön test için ortalama 21.05, mod 22.00 ve medyan 21.00; son test için ortalama değeri 27.05, mod 26.00 medyan değeri 27.00. Deney grubu ön test için ortalama 21.15, mod 23 ve medyan 21.00; son test için ortalama değeri 16.89, mod 15.00 medyan değeri 16.00*). Normal dağılımın bir özelliği de çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Çalışma verilerin deney grubu ön test için çarpıklık katsayısı, -0,200, basıklık katsayısı -0,378; son test için çarpıklık katsayısı 0,832 , basıklık katsayısı 0,420'dir. Kontrol grubu ön test için çarpıklık 0,264-basıklık 0,632 iken son test çarpıklık 0,907- basıklık 0,726'dır. *Bu veriler, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtıdır.* Dolayısı ile verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak parametrik testlerden tekrarlı ölçümlerde (deney ön test- son test ve kontrol ön test-son test) ilişkili örneklem için t testi (paired Sample t testi) kullanılmıştır. İlişkisiz (bağımsız) örneklemde ise (deney/kontrol ön test, deney/kontrol son test) t testi (independent sample t-test) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Eğitim programının etkisini test etmek amacı ile de (deneysel işlemin grup x ölçüm ortak etkisini test etmek için) tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA (Two-Way ANOVA for Repeated Measures) kullanılmıştır. Tek faktör üzerinde ölçümler için iki faktörlü ANOVA'da toplam varyans denekler arası (gruplar arası) ve denekler

içi (gruplar içi) olmak üzere iki temel faktör içermektedir. Birincisi, farklı deneysel işlem koşullarını yani deney ve kontrol gruplarını; ikincisi *ise zamana bağlı değişimi* betimlemek için yapılan tekrarlı ölçümleri yani, ön test ve son testleri tanımlamaktadır. Ölçümler arası değişime bakılmaksızın, tekrar ölçümlerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olması, *işlem gruplarındaki temel etkiyi* ifade etmektedir. Deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın ön test son test arasındaki anlamlı bir farklılığın olması temel *etkiyi* ifade ederken, deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişimlerde *grup ve ölçüm ortak etkisini* ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, anaokuluna devam eden 66-72 aylar arasındaki çocukların akran ilişkilerinde sosyal memnuniyete, Grupla Oyun Eğitim Programının etkisini incelemek için oluşturulan temel problem ve alt problemlere ilişkin analiz sonuçlarından ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Bulgular

Alt problem 1. Deney ve kontrol grubu çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği ön test puanları arasında fark var mıdır? Deney ve kontrol grubu çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği ön test puanlarının betimleyici istatistikleri ve t testi sonuçları Tablo 4.1.1 ve 4.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Grup	n	Min.	Max	Ortalama	ss	mod	medyan
Deney	20	15	28	21.37	2,77	23	21
Kontrol	18	16	29	21.05	2,89	21	22

Tablo 4.1.1’de deney ve kontrol grubu *YSMÖ* ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır. Deney grubu ön test *puan* ortalaması $21,37 \pm 2,77$, kontrol grubu ön test puan ortalaması da $21,05 \pm 2,89$ ’dur. *YSMÖ*’den alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puanın 15 olduğu düşünüldüğünde her iki grubun ön test puan ortalamalarının orta düzey olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçekten alınan puanlar yükseldikçe *yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin yükseldiği, puanlar düştükçe sosyal memnuniyet düzeyinin arttığı varsayıldığında* bu bulgu için eğitim öncesinde her iki gruptaki çocuklarda orta düzeyde sosyal memnuniyet olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.2: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Ölçüm	Grup	n	x	s	sd	t	p
Ön Test	Deney	20	21,37	2,77	36	-,343	,733
	Kontrol	18	21,05	2,89			

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların YSMÖ ön test ortalama değerlerini karşılaştırmak için t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda grupların ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{38}=-,343$ $p>.05$). Deney grubundaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ön test ortalama puanının 21,37; kontrol grubundaki çocukların ön test ortalama puanının 21,05 olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, grupla oyun eğitim programı öncesinde deney ve kontrol grubunun sosyal memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Alt problem 4: Deney ve kontrol grubu çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği son test puanları arasında fark var mıdır? Deney ve kontrol grubu çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği son test puanlarının betimleyici istatistikleri ve t testi sonuçları Tablo 4.1.3, 4.1.4 ve 4.1.6’da verilmiştir.

Tablo 4.1.3: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri*

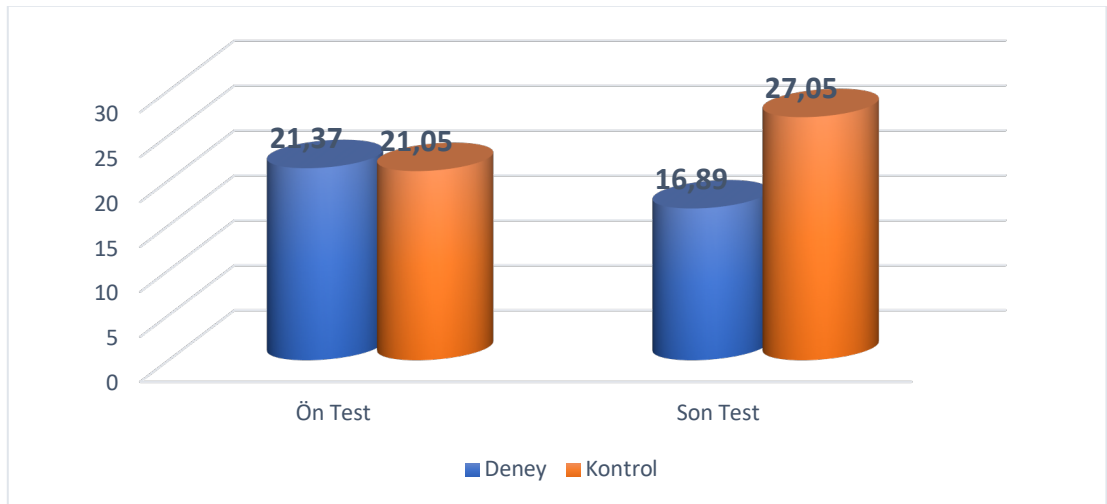
Grup	n	Min.	Max	Ortalama	ss	mod	medyan
Deney	20	15,00	24,00	16,89	2,33	15,00	16,00
Kontrol	18	18,00	34,00	27,05	3,71	26,00	27,00

Tablo 4.1.3’te deney ve kontrol grubu YSMÖ son test ortalama puanlarına ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır. Deney grubu son test *puan* ortalaması $16,89\pm 2,33$; kontrol grubu son test puan ortalaması $27,05\pm 3,71$ ’dir.

Tablo 4.1.4: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	x	s	sd	t	p
Son Test	Deney	20	16,89	2,49	38	-5,409	,000
	Kontrol	18	27,35	4,94			

Tablo 4.1.4 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda çalışmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal memnuniyet son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{38}=-5,409$, $p<.05$). Uygulanan grupla oyun programı sonrasında deney grubunun sosyal memnuniyetsizlik son test ortalama puanlarının 16,89'e düşmüş olduğu; kontrol grubunun son test ortalama puan değerlerinin 27,05'e yükselmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular grup oyunları eğitim programına katılan çocuklarda sosyal memnuniyet lehine bir artışın olduğunu, eğitim programına katılmayan çocuklarda ise sosyal memnuniyetsizlik lehine bir artışın olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, grupla oyunun çocuklarda sosyal memnuniyetin artırılmasında önemli etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği Ön Test, Son Test Ortalama Puanları

Tablo 4.1.5: *Grupla Oyun Eğitim Programının Uygulama Öncesi ve Sonrasında Çocuklarda Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ve Sosyal Memnuniyet Oranlarının Dağılımı*

Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Düzeyi*	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası	
	n	%	n	%
Deney Grubu				
Sosyal Memnuniyeti Yüksek	7	36,8	19	96,7
Sosyal Memnuniyeti Orta	13	63,2	1	4,3
Kontrol Grubu				
Sosyal Memnuniyeti Yüksek	7	36,8	3	15,8
Sosyal Memnuniyeti Orta	13	63,2	16	84,2

**Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar düşük, orta ve yüksek şeklinde üç düzeye ayrılmıştır. 15-19 puan arası= düşük (sosyal memnuniyetin iyi olduğu), 20-25 puan arası= orta (orta düzeyde sosyal memnuniyetin olduğunu); 26 ve üzeri puan arası= yüksek (yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik riski) şeklinde sınıflandırılmıştır.*

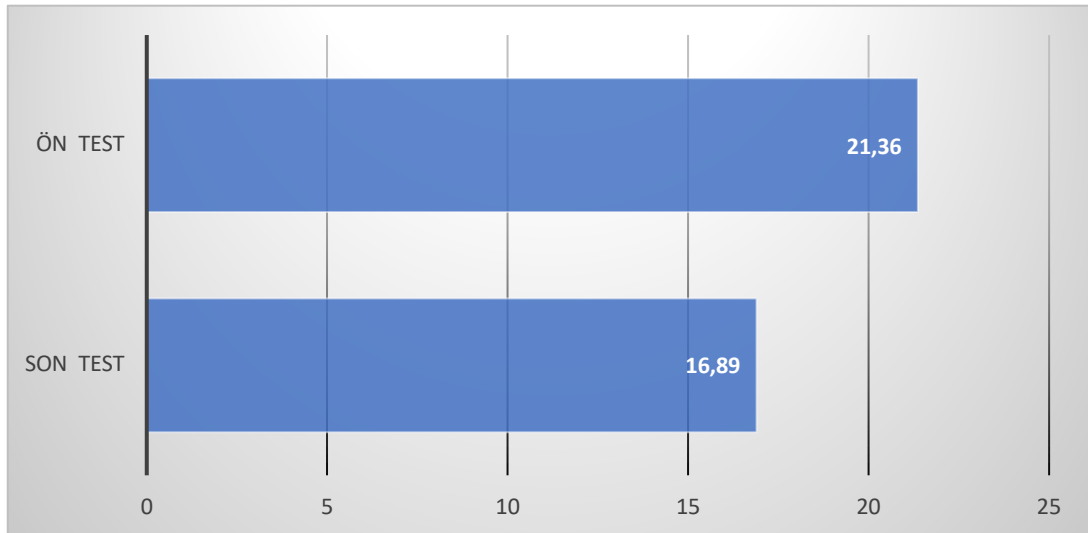
Tablo 4.1.5’de deney ve kontrol grubunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasında anaokulunda sosyal memnuniyet oranları görülmektedir. Eğitim öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların %37’inde (n=7) sosyal memnuniyet yüksek, %63’ünde (n=13) orta düzeyde sosyal memnuniyet olduğu görülmüştür. 11 haftalık süreç sonrasında ise grupla oyun eğitimine dahil olan çocuklarda (deney grubu) sosyal memnuniyette artış olurken, grupla oyun eğitimine dahil olmayan çocuklarda ise yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliğe doğru bir kayma olduğu belirlenmiştir. Eğitim öncesinde deney grubundaki çocukların %37’sinde (n=7) iyi düzeyde sosyal memnuniyet varken eğitim sonrasında bu oran %97’ye (n=19) çıkmıştır. Kontrol grubunda ön testte iyi düzeydeki sosyal memnuniyete sahip olan çocuklarda (%37; n=7) son testte bir azalma olduğu (%15,8; n=3) belirlenmiştir. Kontrol grubunda orta düzeyde sosyal memnuniyete sahip olan çocukların (%63, n=13) oranının ise sosyal memnuniyetsizlik lehine %21’lik bir artış olduğu (%84,2, n=16) olduğu görülmüştür. Deney grubunda iyi düzeydeki sosyal memnuniyete sahip olan çocukların (%37; n=7) sayısında %36’lık bir artış (%96,7; n=18) olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre grupla oyun eğitim programına katılan çocuklarda sosyal memnuniyet artarken, genel okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubundaki çocuklarda, sosyal memnuniyetsizliğin arttığı söylenebilir.

Alt Problem 3. Deney grubu çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği ön test-son test puanları arasında fark var mıdır? Bu alt problemle ilgili olarak çocukların ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığına bağlı örneklem t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.1.6’da verilmiştir.

Tablo 4.1.6: Deney Grubu Çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ) Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	n	x	ss	sd	t	p
Ön test	20	21,36	2,77			
Son test	20	16,89	1,76	19	11,851	,000

Tablo 4.1.6’da yapılan t testi sonucunda deney grubunun YSMÖ ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($t_{(20)}=11,851$, $p<.05$). Deney grubundaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ön test ortalaması 21,36 iken son test ortalaması 16,89’e düşmüş olduğu belirlenmiştir (Şekil 4.1.2). Bu bulgu grupta oyun eğitim programının çocukların akran etkileşiminde sosyal memnuniyetsizliğin azalmasına dolayısı ile sosyal memnuniyetin artmasına önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.



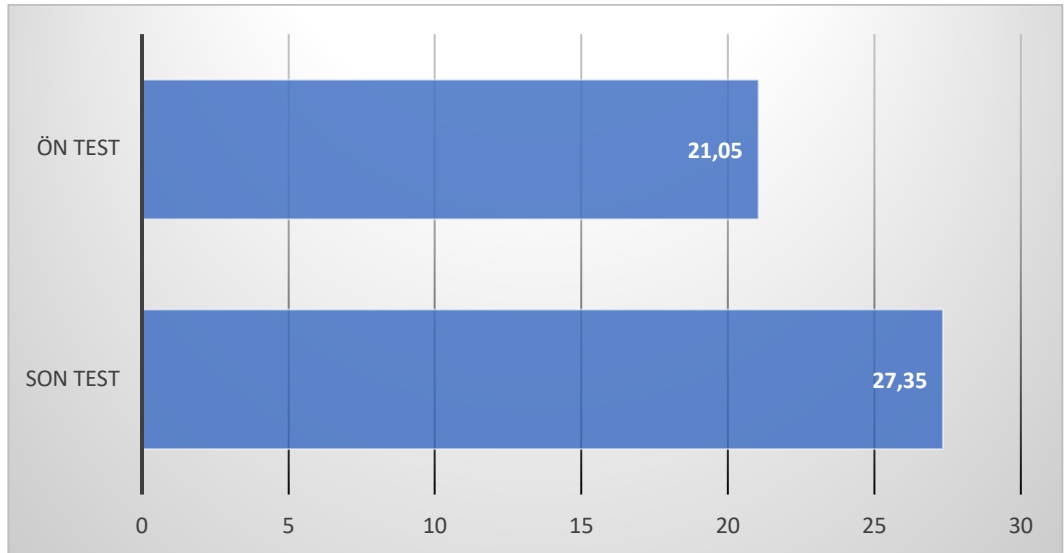
Şekil 4.1.2. Deney Grubu Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği Ön Test, Son Test Ortalama Puanları

Alt problem 4. Kontrol grubu çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği ön test-son test puanları arasında fark var mıdır? Bu alt problemle ilgili olarak çocukların ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığına bağlı örneklem t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.1.7’de verilmiştir.

Tablo 4.1.7: Kontrol Grubu Çocuklarının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (YSMÖ) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	n	x	ss	sd	t	p
Ön Test	18	21,05	2,89	17	4,025	,001
Son Test	18	27,05	3,71			

Tablo 4.1.7’de yapılan t testi sonucunda kontrol grubunun YSMÖ ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($t_{(18)} = 4,025, p < .05$). Kontrol grubundaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ön test ortalaması 21,05 iken son test ortalamasının 27,05’e çıkmıştır (Şekil 4.1.3). Bu bulguya göre okul öncesi eğitime devam eden 66-72 aylık çocuklarda, zaman geçtikçe sosyal memnuniyetin düşmeye, sosyal memnuniyetsizliğin ise artmaya başladığı söylenebilir.



Şekil 4.1.3. Kontrol Grubu Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği Ön Test, Son Test Ortalama Puanları

4.2. Deneysel İşlemin Etkililiğine Yönelik Bulgular

Alt problem 5. Grupla oyun eğitimi programı 66-72 aylık çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerini etkilemekte midir? Bu alt problemle ilgili olarak çocukların sosyal memnuniyetine grupla oyun eğitimi programının etkisi olup olmadığı karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

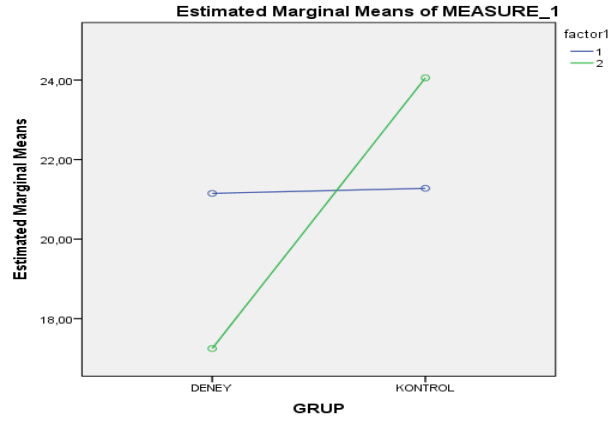
Tablo 4.2.1: Çalışma Grubundaki Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeğinden Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	16605,642	1	16605,642	2547,095		
Grup (Deney/Kontrol)	113,853	1	113,853	17,464	,000	,327
Hata	234,700	36	6,519			
Gruplar içi	390,65					
Ölçüm (Ön test-Son test)	5,965	1	5,965	1,238	,000	,033
Grup*Ölçüm	211,229	1	211,229	43,840	,000	,549
Hata	173,456	36	4,818			

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi çocukların ön test ve son test ortalama puanları Ölçüm etkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-36)} = 5,965$; $p < 0,05$). Bu bulgu grup (deney ve kontrol) ayrımı yapılmadan çocukların YSMÖ ön test-son test puan ölçümlerinin anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan **grup*ölçüm** ortak etkisi dikkate alındığında, çocukların sosyal memnuniyet puanları üzerinde grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{1-36} = 43,840$; $p < 0,05$; $\eta^2 = ,549$).

Elde edilen bu bulgu, grupla oyun eğitim programına katılan çocukların katılmayanlara göre sosyal memnuniyetine ilişkin daha fazla kazanç elde ettiği ve grupla oyunun çocukların sosyal memnuniyet puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.2.1’de görüleceği gibi grup ölçümde elde edilmiş olan etki büyüklüğü değeri (η^2)0,549’dur. Çalışmada elde edilen etki büyüklüğü değeri Cohen’in

kılavuz değerler ($\eta^2=0.01$ =küçük etki, $\eta^2=0,06$ =orta düzey etki ve $\eta^2=0,14$ = büyük etki) tablosuna göre değerlendirildiğinde (Balcı ve Ahi, 2017) Grupla Oyun Eğitimi Programının, çocuklarda gözlenen sosyal memnuniyet üzerindeki etki büyüklüğü değerinin “büyük etki” düzeyinde olduğu söylenebilir.



Şekil 4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test, Son Test Puanlarındaki Değişimler

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde grupla oyun eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden 66-72 aylık çocuklarda sosyal memnuniyeti artırma etkisine ilişkin elde edilen sonuçlar alan literatür bulgularıyla desteklenerek tartışılmıştır.

5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgulara Ait Tartışma

Araştırmada çalışmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliğe ilişkin *ön test* puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0.05$), her iki gruptaki çocukların %37'inde sosyal memnuniyet, %63'ünde orta düzeyde sosyal memnuniyet olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. *Son testlerde* ise deney ve kontrol gruplarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliğe ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu farklılığın sosyal memnuniyet açısından deney grubu lehine, yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik açısından ise kontrol grubu lehine olduğu görülmüştür. Son testlerde sosyal memnuniyete sahip çocukların oranı deney grubunda %97'e çıkarken, kontrol grubunda %37'den %15'e düşmüştür. Kontrol grubunda orta düzeyde sosyal memnuniyete sahip olan çocukların oranı %63'den %84,2 çıkmıştır. Bu bulgu ön testten son teste kadarki geçen zaman diliminde deney grubundaki çocuklarda sosyal memnuniyet artarken sosyal memnuniyetsizliğin azaldığını; kontrol grubundaki çocuklarda ise sosyal memnuniyetsizlik artarken sosyal memnuniyetin azaldığını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda grupla oyun eğitimine dahil olan çocuklarda sosyal memnuniyete doğru kayma görülürken, grupla oyun eğitimine dahil olmayan çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliğe doğru bir kaymanın gerçekleştiği söylenebilir. Okul öncesi çocuklar için akranlar en önemli sosyal destek kaynaklarıdır (Galanaki ve Kalantzi-Azizi, 1999). Olumlu akran deneyimleri çocuklarda huzur, mutluluk, güven gibi duygu durumlarını oluştururken, olumsuz akran deneyimleri mutsuzluk, kaygı, endişe gibi duygu durumlarını oluşturur

(Bukowski, 2001; Oishi ve diğ., 2009; Rubin ve Mills, 1988). Çocuğun akran deneyimlerinden yaşadığı huzur ve güven sosyal memnuniyetin; mutsuzluk, kaygı, endişe kaynaklı deneyimler de sosyal memnuniyetsizliğin oluşmasına neden olur (Coplan ve diğ., 2007). Bu bağlamdan bakıldığında deney grubundaki çocuklar, sınıfındaki akranlarıyla birlikte grup oyunlara dahil edildiklerinden “oyunlar bağlamında” aidiyet, akran etkileşimi vb., sosyal gereksinimlerini ve sosyal beklentilerini karşılayarak hoşnutluk ya da tatmin sağlamış olabilir.

Kontrol grubundaki çocuklar ise genel eğitim programında oyun ihtiyaçlarını ya da sosyal gereksinim ve beklentilerini karşılayamamış dolayısıyla da sınıfındaki akran bağlamında hoşnutsuzluktan kaynaklı sosyal memnuniyetsizlik yaşamış olabilir. Cassidy ve Asher (1992) okul öncesi çocuklarında yalnızlık ve akran ilişkilerini incelediği çalışmada çocukların oyun arkadaşının olmaması durumunu yalnızlık olarak ifade ettiklerini, az arkadaşı olan çocukların sosyal memnuniyetlerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Vellymalay (2010)'inin çalışmasında da anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocukların %52,8'inin okulda kendini yalnız hissettiği tespit edilmiştir. Araştırmada anaokullarında özellikle 5-6 yaş çocuklara uygulanan eğitim programlarında okula hazırlık sınıfı algısının, çocukları gruptan ziyade bireyselliğe yönlendirildiği ve bunun sonucunda oluşan hoşnutsuzluğun çocuklarda sosyal memnuniyetsizliğe neden olabileceğine dikkat çekilmektedir.

Sosyal memnuniyet çocuğun ruhsal iyilik halini etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınırken memnuniyet halini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında çocuğun okulda sevilen/kabul gören biri olması, oyun arkadaşının olması ya da olmaması, akranları tarafından dışlanma, reddedilme gibi durumların olması, yeni bir arkadaş edinmek için gerekli sosyal becerilere sahip olması ya da sosyal beceri yoksunluğu gibi durumlar bulunmaktadır (Bullock, 1998). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşimlerinde olumsuz davranış eğilimlerine maruz kalmaları çocukların sosyal memnuniyetsizlik riskini artıran önemli faktördür (Dijkstra ve diğ., 2008; Georgiou ve Stavrinides, 2008). Çocukların ruhsal açıdan iyi olma hallerinin göstergesi; akranlarıyla etkileşimlerinde sosyal memnuniyet yaratacak olumlu ilişkiler kurmalarının ve akran sosyal desteğinin

sağlanmasının beklenmesidir. Akran sosyal desteğinden mahrum olunması, çocukların akranlar arasında yaşanan olumsuz olaylardan daha çok etkilenmesine (Cohen ve Wills, 1985), sosyal memnuniyetsizliğin ortaya çıkmasına ve sosyal etkileşimlerinde memnuniyetsizlik duygusu yaşamalarına sebep olabilmektedir (Yazıcı ve diğ., 2013). Sosyal etkileşim yetersizliğinin meydana getirdiği bir durum olan sosyal memnuniyetsizliği inceleyen çalışmalarda akran kabulünün olmaması, sosyal etkileşim yetersizliği, gruba aidiyetlik hissini oluşturulamaması gibi faktörlerle memnuniyetin azalması arasında doğrudan ilişki olduğu saptanmıştır (Coplan ve diğ., 2007; Galanaki, 2004). Okul ortamında akranlarla etkileşime girmekte zorluk yaşayan çocuklarda akranlarıyla arasında olumsuz sosyal deneyimlere yol açtığı ifade edilmektedir (Page, 1994; Rubin, 1988). Araştırmalarda akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklarda üzgün, mutsuz ve yalnız hissetme gibi kaygılı durumların olduğu (Alexander, Entwisle ve Dauber, 1993; Bullock 1998; Cassidy ve Asher 1992, DeRosier ve diğ., 1994) ve bu olumsuz durumların çocukta sosyal memnuniyetsizliğin oluşmasına zemin hazırladığı belirtilmektedir (Coplan ve diğ., 2007; Yazıcı, 2016). Kontrol grubundaki çocukların MEB programı kapsamında eğitim süreçlerine devam ettikleri düşünüldüğünde grupla oyun eğitim programında deney grubuna sıkça sunulan sosyal etkileşim ortamının, kontrol grubunda bulunan çocuklar arasında az olması, çocukların grupla oyundan ziyade daha çok bireysel etkileşimlerde bulunduğu, akran gruplarıyla oyun oynama ya da sosyal etkileşim ortamı yoksunluğu gibi durumlar yaşadığı düşünülebilir.

Okul öncesi çocuklarının oynadığı kurallı oyunlar çocuğun kendini kontrol etme becerisini kullanmasını ve grupla hareket etme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Özdoğan, 2014). Grupla hareket etme becerisinin yoksunluğunda çocuklar akran grubundan dışlanma, oyun arkadaşlarının azlığı, yakın arkadaş eksikliği gibi durumlarla karşılaşmakta ve bu durumda da beraberinde sosyal memnuniyetsizlik oluşabilmektedir (Asher ve Cassidy, 1992; Asher ve Paquette, 2003; Galanaki ve Azizi, 1999). Bu doğrultuda kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal memnuniyet oranının düşmesindeki diğer bir faktörün akran grupları arasında çocuğun duygu durumunu etkileyen olumsuz akran ilişkilerinin olduğu, grupla hareket etme becerilerinin eksikliğinin de bu durumu tetiklediği düşünülebilir. Bütün bu

etkenlerde kontrol grubundaki çocukların sosyal memnuniyetsizlik oranlarındaki artışın sebebi olarak gösterilebilir.

Okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal etkileşimi güçlendirici becerilerin kazandırılmaması çocukların ileriki dönemlerinde sosyal duygusal gelişim açısından risk altında olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimde uygulanan programların grup oyunları aracılığıyla çocukların akran ilişkilerini güçlendirecek becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi gerekmektedir.

Sosyal memnuniyetsizliğe zemin hazırlayan akran gruplarındaki olumsuz deneyimler, çocuğun ileriki hayatı için davranış problemlerinin yordayıcısı olmakta (Rubin ve Mills, 1988) ve sosyal çevreye uyum konusunda sorunların yaşanmasına neden olmaktadır (Gülay, 2011; Parker, Asher ve 1987). Araştırmalarda üzücü, kaygılı ve endişe verici hislerden kaynaklı oluşan sosyal memnuniyetsizliğin, çocukta değersizlik duygusu oluşturabileceği ve beraberinde memnuniyetsizlikle bağlantılı olarak yalnızlığın oluşabileceğine vurgu yapılmaktadır (Sanderson ve Siegal, 1995; Youngblade ve diğ., 1999). Dolayısıyla kontrol grubundaki çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik riski olabileceği sonucundan hareketle, çocukların ileriki hayatında sosyal duygusal gelişim açısından olumsuz etki bırakabilecek olan bu durumun önlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda grupla oyunun okul öncesi eğitim uygulamalarına yansıtılmasının çocuklarda sosyal memnuniyeti artıracığı düşünülmektedir.

5.1.2. Grupla Oyun Eğitim Programının Sosyal Memnuniyet Puanlarına Etkisine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu çocukların sosyal memnuniyet puanları üzerinde grup- ölçüm (ön test- son test) ortak etkisinin anlamlı olduğudur ($p < .05$). Bu bulgu grupla oyun eğitim programının çocukların sosyal memnuniyetini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle grupla oyun eğitim programının uygulanmasından sonra elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim

programına katılan çocukların sosyal memnuniyet düzeylerinde artış olduğu, programa katılmayan çocukların memnuniyetsizlik düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durualp ve Aral (2010), oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan altı yaş çocuklarında sosyal uyumun arttığı ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocuklarda atılganlık ve sosyal beceri davranışlarının yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Alp (2016)'ın, oyun etkinlikleri programını ve akran eğitimini kullanarak sosyalleşmeyi incelediği çalışmada da oyun programlarına katılan çocukların akranlarla oynamaktan mutlu oldukları, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal davranışların olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Oyun programının çocukların sosyal uyumuna etkisini inceleyen diğer bir çalışmada Kacır (2015)'in çalışmasıdır. Kacır (2015), okul öncesi çocuklarını eğitsel oyun programına dahil etmiş, eğitim sonrasında yaptığı değerlendirme; çocuklarda akran etkileşiminin ve sosyal-duygusal uyum becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmadan elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir.

Bilindiği üzere oyun çocuğun en önemli sosyal etkileşim araçlarından biridir. Ayrıca çocuk için haz alma aracıdır. Çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda, grup oyunları ve akranlarıyla sık etkileşime girmeleri için en uygun dönem okul öncesi yıllardır (Gülay Ogelman ve Sarıkaya, 2014). Bu dönemde çocukların sosyal yeterliklerini sergileyerek, sosyal yaşantılarla ve paylaşımlarla yeni deneyimler elde etmeleri için en uygun ortam grup oyunlarıdır (Sweeney, 2017). Waliski ve Carlson (2008)'in çalışmasında, okul öncesi dönemde çocuklar için olumlu sosyal etkileşimler kurmalarını, çocukların duygusal farkındalık ve olumlu sosyal becerilerin edinilmesini sağlayan en etkili oyun türünün grup oyunları olduğu ifade edilmektedir. Çocuklar grup oyunlarında birlikte olmanın verdiği mutluluk hissine ve aidiyet duygusuna kapılarak süreçte kendilerini daha rahat hissetmektedirler (Sweeney, 2017). Ayrıca çocuklar grup oyunlarında akran sosyal davranışlarını gözlemleyerek kendi sosyal davranışlarını yapılandırmaktadır (Kottman ve Ashby, 2017; Ray ve Landreth, 2017). Çalışmada uygulanan eğitim programı tamamen akranlarla grup birlikteliğinde oynanan oyunları içermektedir. Program içeriğindeki oyunlarda gruba birlikte olma, gruba kabul, gruba aidiyet gibi memnuniyet hissini artırmaya yönelik oyunların yoğunlukta olması, deney grubundaki çocukların akran sosyal etkileşiminden haz almasını sağlamış olabilir. Çocukların oyunlardan elde ettiği

bu haz da sosyal memnuniyeti artırarak çocukların anaokulundaki akranlarıyla sosyal uyumunu kolaylaştıran bir işlev görmüş olabilir. Bu durum da deney grubundaki çocukların sosyal memnuniyetine ilişkin artışın nedeni olabilir.

Alan yazında da vurgulandığı gibi çocuklar için oyun bir sosyal katılım becerisidir. Çocuklar oyun yoluyla sosyal becerilerini sergileme olanağı bulur (Aktan Şahan, 2017). Uygulanan oyun programı aracılığıyla çocuklar oyun içinde oyun arkadaşlığı, oyun kuralları gibi sosyal becerilerini (Trawick-Swith, 2013) şekillendirmiş olabilir. Çocuklar için oyun doğal ve içten gelen bir eylemdir ve çocuklar oyun içinde diğer bireylerin sosyal davranışlarını gözlemleyerek bağlama ilişkin sosyal davranış kalıplarını oluşturmaktadır (Arabacı Solak ve Demircioğlu, 2019). Eğitim sürecinde gerçekleştirilen oyunlarda sosyal kurallar, sıra bekleme, söz alarak konuşma, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme, birlikte hareket etme gibi beceriler yoğunlukta tekrarlandığından deney grubundaki çocuklar bu oyunlarda akranlarının tepkilerini gözlemleyerek kendi sosyal davranış kalıplarını şekillendirmiş olabilirler. Yukarıda da belirtildiği gibi sosyal çevre çocukların oyun algısını etkileyebildiği gibi oyunda çocuğun sosyal algısını şekillendirmede önemli bir araçtır (Aktan Şahan, 2017). Oyun bağlamında çocukların sosyal uyumu etkilenmektedir. Çocuklar oyun aracılığıyla özellikle akranları oyuna davet etme ya da edilme, oyun grubu oluşturma, gruba liderlik edebilme, arkadaş grubunda kendi düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerine saygı duyma gibi olumlu sosyal etkileşim davranışları kazanmaktadır (Sweeney, 2017; Waliski ve Carlson, 2008). Deney grubundaki çocuklar uygulanan oyun etkinlikleri aracılığıyla bu davranışlarını güçlendirmiş ve sınıf içindeki akran ilişkilerine yansıtmiş olabilirler. Bu durum da deney grubundaki çocukların akranlarla olan etkileşimlerindeki memnuniyetini artırmış olabilir.

Okul öncesi 5-6 yaşlarda çocukların benlik algısı ve çevre algısı oldukça iyimserdir. Bu iyimserlikleri sosyal destek aldıkça güçlenirken, sosyal destek alamadıklarında zayıflayabilmektedir (Lau ve diğ., 1998). Ayrıca bu yaş çocuklarının sosyal desteği oyun yoluyla kurduğu etkileşimlerden aldığı da bilinen bir gerçektir (Durualp ve Aral, 2010; Koçkar ve diğ., 2003; Koçyiğit ve diğ., 2007; Özer ve diğ., 2006). Özellikle anaokulu ortamında çocukların akran desteğine ihtiyaçları daha

fazladır. Çünkü çocuklar için okul ortamı aileden çok farklı bir ortamdır ve bu ortamdaki olumlu etkileşimler çocukların anaokulundaki sosyal memnuniyeti üzerinde etkilidir. Grupla oyun eğitimi uygulamalarına katılan çocuklar özellikle grup oyunları aracılığıyla akranlarına yönelik sosyal algısındaki iyimserliğini güçlendirmiş olabilir. Bu da deney grubundaki çocukların akranlarıyla etkileşimindeki sosyal memnuniyetinin artmasını sağlamış olabilir.

Akran bağlamında olumlu sosyal deneyim, çocukların sosyal gelişimleri de olumlu olarak etkilemektedir (Avcı ve diğ., 2019). Çocuklar oyun yoluyla sosyal görev ve sorumluluklarının ve sosyal davranış biçimlerinin farkına vardıkları (Koçkar ve diğ., 2003) gibi kendini duygu ve davranışlarını kontrol etme ve problem çözme becerisini de güçlendirmektedir. Bu becerilerin güçlenmesi çocukta paylaşma ve sosyal eşitlik gibi sosyal davranışların (Jackson ve Warren, 2000) oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu da sınıf ortamındaki akran etkileşimlerini güçlendirerek sosyal memnuniyetin artmasına neden olmuş olabilir. Grupla oyun eğitimi uygulamalarında özellikle sosyal sorumluluk ve görev gibi davranışlara odaklanıldığından deney grubundaki çocuklarda paylaşma ve sosyal eşitlik sosyal davranışlara ilişkin farkındalık oluşmuş, bu farkındalık da akran etkileşimlerine yansımış olabilir. Waliski (2008), bireysel oyunlara göre grupla gerçekleştirilen oyunların çocukların sosyal becerilerini desteklemede ve sosyal memnuniyeti oluşturmada daha etkili olduğunu savunmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Oyunun çocuğun gelişimindeki yeri geçmişten günümüze kadar önemi vurgulanan bir konu olmakla birlikte çocuğun gelişiminin ve eğitiminin temel yapı taşlarından biridir. Okul öncesi çocuklarının yaş ve gelişim düzeyleri göz önüne alındığında akranlarıyla oyun kurma, gruba dahil olma açısından istekli oldukları gözlenmektedir. Akran grupları ile birlikte oyun oynamanın çocuğun bulunduğu ortandan memnun olmasına zemin hazırladığı çalışma sonucunda ifade edilmiştir. Bu nedenlerle aşağıda okul öncesi çocuklarının memnuniyet düzeylerini artırmada eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Eğitimcilere yönelik öneriler;

- Okul öncesi çocuklarının akran etkileşimine ve akran desteğine olan ihtiyaçları göz önüne alınarak öğretmenler eğitim uygulamalarında grup oyunlarına ağırlık verebilir.
- Grup oyunların sosyal iletişim becerilerini güçlendirdiği göz önüne alınarak öğretmenlerin çocukların grup oyunlarında daha etkin liderlik etmeleri önerilebilir.
- Sınıf ortamlarında oynatılan oyunlarda etkileşimsel ortam sağlayacak türden oyunlara yer verilerek çocuklar akranlarla etkileşim kurmasına fırsatlar verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Çocuklar üzerindeki olumlu sosyal duygusal etkilerinin daha net gözlemlenmesi için grupta oyun eğitim programının 11 haftadan daha uzun süre uygulanarak literatüre katkıda bulunulabilir.

- Öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve tekniklere göre çocukların memnuniyet düzeyleri incelenerek literatüre katkıda bulunulabilir.
- Grup oyunlarında çocukların en çok hoşlandıkları ve tekrar etmek istedikleri oyunlar belirlenerek çocukların oyun tercihlerinin sosyal memnuniyete etkisi incelenebilir.
- Grupla oyun eğitim programları uygulanan çocukların uzun vadede sosyal memnuniyet düzeyleri takip edilerek boylamsal çalışmalar yapılabilir..
- Çocukların sosyal memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı gibi faktörler ile ilişkisine bakılabilir.
- Grupla oyun eğitim programının çocukların özgüven gelişimi ve akran ilişkilerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. (2018). Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler, *Educations Sciences*, 13 (11), 33-55.
- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Yaratıcı drama derslerine (Okul öncesinde drama ve ilköğretimde drama) ilişkin Tutum Ölçeği geliştirilmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2), 7-11.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Çelik Arslan, A., Kent Kükütcü, S. (2011) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri, *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1715-1731.
- Aktan Şahan, B. (2017). Oyun yoluyla sosyal becerilerin desteklenmesi (Ed. Alev Önder, Hande Arslan Çiftçi). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* (s. 151-164) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aksu, M. (2015). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocuklarının sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64 (3), 801-814.
- Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (2), 636-658
- Arabacı Solak, M., Demircioğlu, H. (2019). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi, *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3 (6), 205-221.
- Asher, S., Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relation in childhood, *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3), 75-78.
- Asher, S., Cassidy, J. (1992.). Loneliness and peer relation in young children, *Society for Research in Child Development*, 63 (2), 350-365.
- Asher, S., Wheeler, V. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (4), 500-505.
- Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 897-910.
- Avcı, D., Selçuk, K., Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri, *Güncel Pediatri*, 17 (1), 17-33.

- Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 330-336.
- Balcı, S., & Ahi, B. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağlı, T. M. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Başal, H. (2018). *Gelişim ve psikoloji*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. Okan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Boz, M., Uludağ, G., Tokuç, H. (2018). Aile katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi, *GEFAD*, 38 (1), 137-158.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22 (6), 723-742
- Brennan, C. (2008). Partners in play: How children organise their participation in sociodramatic play (Doctoral Thesis). Technological University, Dublin.
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. In (Ed. D. W. Nangle C. A. Erdley). *New Directions For Child And Adolescent Development*, No. 91. (pp. 93–105). Jossey-Bass
- Bullock, J.R. (1998). Loneliness in young children. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, 101-102. (26 Nisan 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419624.pdf> adresinden erişilmiştir).
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Deneysel desenler, ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi, (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, D. (2017). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve benlik algılarının baba katılım boyutlarına göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and clinical psychology*, 29 (6), 624-645.

- Cirhinlioğlu, FG. (2010). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*, (2.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Coplan, R., Closson, L., Arbeau, K. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (10), 988–995.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Findlay, L. C. (2006). *Social and nonsocial play*. New York: Garland.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Dapp, L. C., Roebbers, C. (2018). Self-Concept in kindergarten and first grade children: A longitudinal study on structure, development, and relation to achievement. *Psychology*, 9 (7), 1605-1629.
- Dalbudak, Z. ve Akyol, A. K. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelemesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 170-178.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65 (6), 1799-1813.
- Demirtaş, A. S. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E., Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van der Werf, G., Buunk, A. P., van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 828-879.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160- 172.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness and solitude?, *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 435- 443.
- Galanaki, E., Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: its relation with childrens self-efficacy for peer interaction, *Child Study Journal*, 29 (1), 1-22.

- Erşan, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: Understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 21* (4), 194-208.
- Georgiou, S. N., Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International, 29* (5), 574-589.
- Grieger, T., Kauffman, J., Grieger, R. (1976). Effect of peer reporting on cooperative play and aggression of kindergarten children, *Journal of School Psychology, 14* (4), 307-313.
- Göde, O., Susar, F. (1997). Okul öncesi eğitimin önemi ile bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 40-45.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28* (1), 64-79.
- Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (36), 1-10.
- Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay Ogelman, H. G., Sarıkaya, H. E. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (37), 187-203.
- Hay, D., Payne, A., Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45* (1), 84-108.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. (1997) Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric Status and social-cognitive differences across four years, *Child Development, 68* (2), 278-294.
- Jackson, Y., Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child Development, 71* (5), 1441-1457.
- Kacı, O. (2015). Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Karabulut, N., Seçer, Z. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kargı, E. (2009). Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun zme becerileri kazandırma (bs) programının etkililiği: Okul ncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karoğlu, H. (2016). Okul ncesi çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için Spss uygulamalı istatistik*, Ankara: Edge Akademi.
- Kuru Turaşlı, N., Zembat, R. (2013). 6 Yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2 (2), 1-17.
- Kcukahmet, L. (2008). *ğretim yöntemleri ve yaklaşımları*, (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kochenderfer, B., Ladd, G. (1996.). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67 (4), 1305-1317.
- Koçkar, M., Girmen, P., Anılan, H., ztrk, A. (2003). Geleneksel ocuk oyunlarının eğitimsel değeri, OMEP Dünya Konsey Toplantısı Konferans Bildirisi, 2-10.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M., Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kottman, T., Ashby, J. (2017). Adleryan oyun terapisi. (Ed. Crenshaw, D., Stewart, A.) *Oyun terapisi teori ve yaklaşımları*, (s. 36-52). İstanbul: Apamer Psikoloji Yayınları.
- Ladd, G. W., Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?, *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 109 (6), 826-841.
- Landreth, G. (2011). *Oyun terapisi ilişki sanatı*. İstanbul: Tibyan Yayıncılık.
- Lau S., Siu C., Chik M.P. Y.(1998), The self-concept development of chinese primary school children: A longitudinal study childhood: *A Global Journal of Child Research* 5 (1), 69-97.

- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. In, RD Parke, PA Ornstein, JJ Rieser, C. Zahn-Waxler. *A Century of Developmental Psychology*, 589-615. [Doi: 10.1037/10155-021](https://doi.org/10.1037/10155-021).
- Maes, M., Van den Noortgate, W., Fustolo-Gunnink, S. F., Rassart, J., Luyckx, K., Goossens, L. (2017). Loneliness in children and adolescents with chronic physical conditions: a meta-analysis. *Journal of pediatric psychology*, 42 (6), 622-635.
- McWhirter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J., Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5 (1), 69-84.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mordock, J. (2017). Psikodinamik oyun terapisi. (Ed. Crenshaw, D., Stewart, A.). *Oyun terapisi teori ve yaklaşımları* (s. 73.-92), İstanbul: Apamer Psikoloji Yayınları.
- Ní Laoire, C., Bushin, N., Carpena-Méndez, F., White, A. (2009). Tell me about yourself: migrant children's experiences of moving to and living in Ireland, (pp. 6-106). (30 Nisan 2020 tarihinde https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/5625/Tell_Me_About_Yourself_Full_Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişilmiştir).
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., Suh, E. M. (2009). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. In *Culture and well-being* (pp. 109-127). Springer, Dordrecht. (12 Mayıs 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Shigehiro_Oishi/publication/226656186_Cross-Cultural-Variations_in_Predictors_of_Life_Satisfaction_Perspectives_from_Needs_and_Values/links/541ae7640cf203f155ae5f60/Cross-Cultural-Variations-in-Predictors-of-Life-Satisfaction-Perspectives-from-Needs-and-Values.pdf adresinden erişilmiştir).
- Orlick, T. (1981). Cooperative play socialization among preschool children, *Journal of Individual Psychology*, 37 (1), 54-63.
- Ömeroğlu, E., Ceylan, Y.Ş., Erbay, F., Özyürek, A. (2013). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya, teoriden uygulamaya*, Ankara: Eğitimci Yayıncılık.
- Öncü, E., Özbay, E. (2008). *Çocuklar için oyun*, (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdemir, A. N., Gültekin Akduman, G., Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri ilişkisi üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12 (64), 601-604.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M. T., Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (4), 566-589.

- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (6), 229-245.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun, çocuga oyunla yardım*, (6.Baskı). Ankara: Martı Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, C., Ramazanoğlu, M.O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 54-57.
- Özgüngör, S., Kapıkıran, N. A. (2016). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeklerinin Türk kültürüne uygunluğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi: ön bulgular. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 114-126.
- Öztürk Aşık, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Parker, J., Asher, S. (1987). Peer realtions and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 105 (3),357-389.
- Parker, J., Asher, S. (1993). Friendship and friendsip quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction, *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.
- Parten, M. (1933). Social play among preschool children, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 136-147.
- Page, R., Scanlan, A. (1994), Childhood loneliness and isolation: implications and straregies for childhood educators. *Child Study Journal*, 24 (2), 107-118.
- Parkhurst, J. T., Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Perren S, Wyl A, Stadelmann S, Bzrgin D, Klitzing K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 45 (7), 867-76.
- Phillipsen, L., Bridges, S., McLemore, T., Saponaro, L. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten, *Journal of Rescarh in Childhood Education*, 14 (1), 68-77.
- Ray, D., Landreth, G. (2017). *Çocuk- merkezli oyun terapisi. Oyun Terapisi Teori ve Yaklaşımları* (Çev. Hanife Uğur Kural). İstanbul: Apamer Psikoloji Yayınları.
- Rubin, K., Mills, R. (1988). The many faces of social isolation in childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (6), 916-924.

- Roubinov, D. S., Boyce, W. T., Bush, N. R. (2018). Informant-specific reports of peer and teacher relationships buffer the effects of harsh parenting on children's oppositional defiant disorder during kindergarten. *Development and psychopathology*, 32 (1), 163-174.
- Rotenberg, K. J., & Boulton, M. (2013). Interpersonal trust consistency and the quality of peer relationships during childhood. *Social Development*, 22 (2), 225-241.
- Rotenberg, K. J., Qualter, P., Holt, N. L., Harris, R. A., Henzi, P., Barrett, L. (2014). When trust fails: The relation between children's trust beliefs in peers and their peer interactions in a natural setting. *Journal of abnormal child psychology*, 42 (6), 967-980.
- Rubin, K., Bukowski, W., Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships and groups. *Child And Adolescent Development* (Ed. William Damon, Richard M. Lerner). (pp.141-180). (Wiley Publisher. 26 Nisan 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups adresinden erişilmiştir.)
- Ryalls, B. O., Gul, R. E., Ryalls, K. R. (2000). Infant imitation of peer and adult models: Evidence for a peer model advantage. *Merrill-Palmer Quarterly* 46 (1), 188-202.
- Samancı, O., Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 573-590.
- Schaefer, C., Nash, J. (2011). *Oyun terapisi: temel kavramlar ve uygulamalar*. (Çev. Banu Tortamış Özkaya). Ankara Nobel Yayınları.
- Shaffer, D. R. (2008). *Social and Personality Development*. Wadsworth Publishing, (30 Nisan 2020 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PErZTQ7LkmwC&oi=fnd&pg=PR3&ots=MSBERwmdKR&sig=Mj7f2WKmfuuNOSWTIDib7pv1xa8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.)
- Sletta, O., Valas, H., Skaalvik, E., Sobstad, F. (1996). Peer relations, loneliness and self- perceptions in school-aged children, *British Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 431-445.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bakış açısı* (5.Basım), (Çeviri Editörü, Berrin Akman). Ankara: Nobel Yayın.
- Tarım, K. (2015). Effects of cooperative group work activities on pre-school children's pattern recognition skills, *Educational Sciences: Theory&Practice*. 15 (6), 1597-1604.
- Uygun, N., Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9 (2), 787-817.

- Uysal, H., Aydos, E. H., Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (3), 617-645.
- Uz Baş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vellymalay, S. (2010). Loneliness and social dissatisfaction among preschool children, *Canada Social Science*, 6 (4), 167-174.
- Verduyn, M., Lord, W., Forrest, G. (1990). Social skills training in school: an evaluation study, *Journal of Adolescence*, 13 (1), 3-16.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi, doğum öncesinden ergenlik sonuna*, (39. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2016). Social loneliness in young children, *International Journal of Family, Child and Education*, 9, 15-26.
- Yazıcı, Z., Duyan, V., Gelbal, S. (2013). Yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ölçeğinin 60-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24 (2), 45-58.
- Yazıcı, Z. (2020). Çocuk ve akran şiddeti. (Ed. Doç. Dr. Münevver Can Yaşar- Prof. Dr. Neriman Aral). *Çocuk hakları*. (s. 377-410). Ankara: Vize Yayınları (Basımda).
- Youngblade, L.M., Berlin, L.J. & Beslky, J. (1999). Connections among loneliness, the ability to be alone, and peer relationships in young children. (Ed. K.J. Rotenberg, S. Hymel). *Loneliness in childhood and adolescence* (pp.135-152). New York: Cambridge University Press,
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools*, 42 (3), 325-331.
- Qualter, P., Munn, P. (2002). The seorateness of social and emotional loneliness in childhood, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2), 233-244.
- Waliski, A., Carlson, L. (2008). Group work with preschool children: effect on emotional awareness and behavior, *The Journal for Specialist in Group Work*, 33 (1), 3-21.
- Wright, A., Gottfried, M. A., Le, V. N. (2017). A kindergarten teacher like me: The role of student-teacher race in social-emotional development. *American Educational Research Journal*, 54 (1), 78-101. DOI: 10.3102/0002831216635733

EKLER

EK-1. Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul İzin Formu

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 17/10/2018


Karar Sayısı : 138

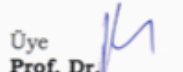
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Zeliha YAZICI**'nin danışmanlığını, **Hatice Nur GÖKCAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Grup Oyunlarının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Memnuniyet Düzeylerine Etkisi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan anket çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.


Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Zeliha YAZICI**'nin danışmanlığını, **Hatice Nur GÖKCAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Grup Oyunlarının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Memnuniyet Düzeylerine Etkisi*" konulu çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.


Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR



Üye
Prof. Dr.
Ahmet BAYANER


Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA


Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER


Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR


Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ


Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

EK-2. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (5-6 Yaş)

Ek-1: Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği (60-72 Aylar)

Değerli Katılımcı, bu çalışma okulda çocukların diğer çocuklarla ilişkilerini ve bazı etkinliklerden hoşlanıp hoşlanmadığını değerlendirmek üzere yapılmaktadır. Aşağıda yer alan soruları çocuklara sorunuz ve verdikleri yanıtları uygun sütunlara işaretleyiniz. Lütfen yanıtlanmamış soru bırakmayınız.

No	Maddeler	Evet	Bazen	Hayır
1	Okulda yeni arkadaşlar edinmek senin için kolay mıdır?			
2	Okumayı sever misin?			
3	Okulda konuşabileceğin başka çocuklar var mı?			
4	Okulda diğer çocuklarla ortak çalışma yapmada iyi misin?			
5	Çok televizyon seyredersin mi?			
6	Okulda yeni arkadaşlar edinmek senin için zor mudur?			
7	Okulunu sever misin?			
8	Okulda çok arkadaşın var mı?			
9	Okulda kendini yalnız hissedersin mi?			
10	İhtiyacın olduğu zaman bir arkadaş bulabilir misin?			
11	Çok spor yaparsın mı?			
12	Okuldaki çocuklara kendini sevdirmen zor mudur?			
13	Bilimle ilgilenir misin?			
14	Okulda oyun oynayacağın arkadaşın var mı?			
15	Müzikten hoşlanırsın mı?			
16	Okulda diğer çocuklarla aran iyi mi?			
17	Okulda faaliyetlerden dışlandığını hissettiğin olur mu?			
18	Okulda ihtiyacın olduğunda yardım isteyebileceğin arkadaşın var mı?			
19	Resim yapmayı ve boyamayı sever misin?			
20	Okulda kendini yalnız hissettiğin olur mu?			
21	Okuldaki çocuklar seni sever mi?			
22	Oyun kartlarıyla oynamayı sever misin?			
23	Okulda arkadaşların var mı?			

EK-3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AD- SOYAD:

SINIF:

YAŞ:

KARDEŞ SAYISI : 0 () 1 () 2 () 3+ ()

ANNE YAŞI:

BABA YAŞI:

ANNE ÖĞRENİM DURUMU: ilköğretim ()
Lise ()
Üniversite ()
Lisansüstü ()

BABA ÖĞRENİM DURUMU : ilköğretim ()
Lise ()
Üniversite ()
Lisansüstü ()

ÇOCUĞUN BAKIMINI YAPAN KİŞİ:

AİLE BİREYİ DIŞINDA EVDE YAŞAYAN VAR MI? VARSA KİM? :

EK-4. Araştırma İzin Onayı



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.1774364
Konu : Hatice Nur GÖKCAN'ın
Bilimsel Çalışması

25/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23/11/2018 tarihli ve 38941 sayılı yazısı.
c) Hatice Nur GÖKCAN'ın 14/01/2019 tarihli dilekçesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Temel Anabilim Dalı Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice Nur GÖKCAN'ın "*Grup Oyunlarının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Memnuniyetsizliğine Etkisi*" konulu bilimsel çalışması kapsamında hazırladığı "*Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği*"ni 01.01.2019- 31.05.2019 tarihleri arasında ilimiz merkez ilçede bulunan anaokullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü İsmail GÜVEN'in başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu bilimsel çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretileri aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/01/2019

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-5. GOEP Oturum Örneği

OTURUM 2	
OTURUM SÜRESİ	45 dakika
GRUP ÜYE SAYISI	20
OTURUM İÇİN GEREKLİ MATERYALLER:	1 adet top, duygu kartları
TANIŞMA AŞAMASI	Grup üyelerinin birbirlerini tanıması, selamlaşma
Etkinlik 1: benim sembolüm Yöntem: Grup oyunu	<p>Amaç: Grup üyelerinin birbirlerini tanımaları, gruba uyum, kabul hissi</p> <p>Yönerge: “Şimdi hep beraber bir oyun oynayacağız. Önce kocaman bir daire oluşturalım. Herkes sırayla kendisine sevdiği bir sembolü belirleyecek. Bu sembole uygun bir hareket oluşturacak. Ardından sırayla ayağa kalkıp önce hareketi yapıp sonra “merhaba yıldız Emir burada, ” şeklinde söyleyip yerine geçecek. Sırası gelen arkadaşı da aynı şekilde devam edecek. Bu sembollerimizi ve hareketimiz unutmamamız gerekiyor.” Der ve liderin örneği kendinde göstermesiyle süreç başlar.</p> <p>Uygulama işlem basamakları:</p> <p>1.Adım: çembere geçilir.</p> <p>2.Adım: kendilerine sembol bulurlar.</p> <p>3.Adım: sembole bir dans hareketi bulurlar.</p> <p>4.Adım: liderle birlikte süreç başlar.</p>
Etkinlik 2: Dansla Selamlaşma Yöntem: Grup oyunu Materyal: Müzik	<p>Amaç: Katılımcıların birbirlerinin isimlerini öğrenmesi ve iletişim kurması</p> <p>Yönerge: Oyun için lider yere daire çizer ve çocuklardan dairenin üzerinde arkaları dönük bir şekilde yer almalarını ister. “Şimdiki oyunumuzda arkamız birbirimize dönük bir şekilde dans edeceğiz. Müzik durduğu zaman bizlerde durup yüzlerimizi birbirimize döneceğiz. Karşımızda bir arkadaşımız olacak şekilde hizamızı yapacağız. Karşımızdaki arkadaşımıza “Merhaba ... Seninle karşılaşmak güzeldi” deyip arkamızı tekrar döneceğiz. Müzikle birlikte bu süre. Devam edecek.</p> <p>1.Adım: Liderin yere çember çizer ve çocukların çemberde arkaları dönük şekilde yer almalarını ister.</p> <p>2.Adım: Müziğin açılmasıyla dans başlar, lider de çocuklara eşlik eder.</p> <p>3.Adım: Müzik durdurulur ve çocuklar yüzlerini birbirine dönerler. Merhaba... ile başlayan cümleyi kurar ve tekrar arkasını döner.</p> <p>4.Adım: Müziğin tekrar açılmasıyla oyun devam eder.</p>
OYUN AŞAMASI	Sosyal açıdan kabul görececek düzeyde iletişim kurma ve gruba ait olma hissinin çocuklara verilmesi

<p>Etkinlik 1: Duygu kartım</p> <p>Materyal: Duygu kartları</p>	<p>Amaç: Grup içinde kendisini ifade edebilme, kendisine dair olumlu/olumsuz ifadelerde bulunabilme</p> <p>Yönerge: Grup lideri elindeki kartları çocuklara göstererek kartlara bakmaları için çocukları halının üzerindeki çağırır. Çembere toplanan çocuklarla birlikte duygu kartlarının üzerindeki ifadenin ne olduğu, ne zaman bu duyguyu hissettikleri hakkında konuşma gerçekleştirirler. Sırayla çocuklara duygu kartlarını dağıtır. Düşünme süresi verir. Sonrasına çocuklar sırayla kendi kartındaki duygusuyla ilgili yaşadığı bir olayı anlatır.</p> <p>1.Adım: Çocuklara kartları göstererek incelemelerine fırsat tanır.</p> <p>2.Adım: Kartlardaki duygular hakkında konuşma gerçekleştirirler.</p> <p>3.Adım: Kartları çocuklara dağıtır.</p> <p>4.Adım: Çocuklar kendi hikayelerini sırayla anlatırlar. Tüm çocuklardaki kartlar bitinceye kadar süreç devam eder.</p>
<p>Etkinlik 2: Topu Gönder</p> <p>Yöntem: Grup oyunu</p>	<p>Amaç: gruba uyum becerisi geliştirme, gruba iş birliği</p> <p>Yönerge: lider çocukları büyük bir balon olmak üzere el ele tutuşmalarını ister ve balonun ortasına geçerek süreci başlatır. "Çocuklar sizinle bugün iki topla ve iki gruba oyun oynayacağız. Oyunda iki grup yapacağım belli aralıklarla bacaklarınızı açıp arka arkaya sıralanacaksınız. Grupların birinci oyuncuları topu bacaklarının arasından arkaya uzatacak ve topu en arkadaki alınca mesafeyi koruyarak öne gelecek. Topu arkaya uzatacak. En önce bitiren grubu kocaman alkışlayıp tebrik edeceğiz." Der ve oyun başlar.</p> <p>1.Adım: çocuklar büyük balon olur.</p> <p>2.Adım: lider iki gruba ayırır ve gruplara toplarını verir.</p> <p>3.Adım: gruplar belli mesafede bacaklarını açıp arda sıralanır.</p> <p>4.Adım: liderin komutuyla oyun başlar.</p>
<p>Etkinlik 3: Hopla-Topla</p> <p>Yöntem: Grup oyunu</p> <p>Materyal: --</p>	<p>Amaç: Gruba uyum sağlama ve grup içi dinamiğinin pekiştirilmesi</p> <p>Yönerge: Grup lideri "tüm çiftçi amcalar/ teyzeler yanına gelsiniinn" diye seslenir. Grup üyeleri etrafında toplanınca oyunu anlatır. Şimdiki oyunumuzda sizler birer çiftçisiniz ve bahçenizde harika meyveler var. Şimdi herkes ağacının altına geçsin ve ben Hopla hopla meyveleri topla dediğim zaman hoplayıp meyveleri toplamaya başlayacaksınız. Teyze/Amca meyveler sepete dediğim zaman da yere oturup ceplerimizdeki meyveleri sepete boşaltacağız." Der ve oyun başlar. Oyun çocuklar biraz sakinleşinceye kadar deva eder.</p> <p>1.Adım: liderin çocukları yanına çağırır.</p> <p>2.Adım: hopla hopla meyveleri topla yönergesiyle çiftçiler zıplar</p> <p>3.Adım: teyze/amca meyveler sepete yönergesiyle yere oturulur.</p> <p>4.Adım: çocuklar rahatlayınca kadar oyuna devam edilir.</p>

<u>PAYLAŞIM</u> <u>AŞAMASI</u>	Bugün neler yaptık? Oyunlarda zorlandığınız bir bölüm oldu mu? Neden? Çocuklar grup çalışmalarımızdan en çok hangisini beğendiniz? Neden? Arkadaşlarımızla birlikte oyun oynamak sizlere neler hissettirdi? Grup içinde hoşunuza gitmeyen bir bölüm oldu mu? Neden? Çocuklarla birlikte grup kuralları belirlenerek olumsuz durumların oluşması engellenmeye çalışılır.
KAPANIŞ AŞAMASI Etkinlik: Ormandaki köyümüz	Amaç: Çocukların bir gruba ait oldukları hissini oluşturmak, kendi özelliklerine dair farkındalık oluşturmak, grupla hareket edebilme becerisini sunmak Yönerge: Lider çocuklardan arkasına geçip oturarak bir sıra oluşturmalarını ister. “Şimdi sizlerle ormandaki evlerimize gitmek için küçük bir yürüyüş yapacağız. Gözlerimizi kapatalım ve yürüyüşümüze başlayalım, bu esnasında ellerimizi yürür gibi yanlarda sallayalım” der. Ormanda karşılaşılan hayvanlara selam verme, etrafta olan bazı hayvanların ismini ve duruşunu vurgulayıp onların taklidini yapma gibi yürüyüş süreci geçirilir. Sonrasında liderin “evet şu karşıdaki bizim köyümüz, bulduk onu. Haydi şimdi herkes evine doğru yürüsün ifadesiyle çocuklar evlerine girer. Kapılar kapanır. Merdivenlerden çıkılıp yataklarına geçilir. Ve uyuma öykünmesi yapılır. 1.Adım: Arka arkaya sıraya geçilir. 2.Adım: Gözler kapalı liderin söyledikleri durumların hareketleri yapılır. 3.Adım: Köy bulunur ve yataklara geçilir. 4.Adım: Uyuma pozisyonuna geçilerek dinlenilir.

EK-6. Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.05.2020

H. Nur GÖKCAN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad- Soyad: Hatice Nur GÖKCAN

Doğum Yeri ve Tarihi: Kütahya 13.02.1994

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar: Kütahya Çamlıca Anaokulu (Lise Stajı)

Kütahya 80.Yıl İlköğretim Okulu (Üniversite Stajı)

Çalıştığı Kurumlar: Kütahya Ticaret ve Sanayi Odası Anaokulu (5 ay)

Kütahya Küçük Şeyler Anaokulu (2017'den beri çalışıyorum)

İletişim

E-Posta Adresi: gokcannur@gmail.com

Tarih: Ocak, 2020

İNTİHAL RAPORU

11.05.2020

Türkiye

Doküman Görüntüleyici

Turnitin Orjinallik Raporu

İşleme tarihi: 05-May-2020 15:16 +03
NUMARA: 1316530778
Kelime Sayısı: 15196
Gönderildi: 1

66-72 ay arası çocuklarının sosyal memnuniyet... Hatice Nur Gökcan tarafından

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
%15	İnternet Sources: %9 Yayımlar: %6 Öğrenci Ödevleri: %13

[ayrıntılar göster](#) [Nüfus kayıtları göster](#) [10 kelime > çıkarılan eşleşmeler](#) mod:
raporu hızlı görüntüle (klasik) yazdır indir

1% match (13-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Akdeniz University on 2020-02-13

1% match (23-Şub-2018 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK) on 2018-02-23

1% match (07-Kas-2019 tarihli internet)
<https://www.scribd.com/document/399902679/Erken-Cocukluk-Olcegi-Testi>

<1% match (yayımlar)
KOÇ, Emine Seda and ŞAHİN, Ali E. "Çoklu Zekâ Kuramı ile Desteklenmiş Olan Basamaklı Öğretim Programının Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığı Etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2014.

<1% match (13-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Akdeniz University on 2020-02-13

<1% match (20-May-2018 tarihli internet)
<http://dergipark.gov.tr>

<1% match (09-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Akdeniz University on 2020-02-09

<1% match (13-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Akdeniz University on 2020-02-13

<1% match (04-Eyl-2019 tarihli internet)
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355135>

<1% match (05-Oca-2018 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Trakya University on 2018-01-05

<1% match (16-May-2018 tarihli internet)

https://www.turnitin.com/newreport_classic.asp?lang=tr&id=1316530778&it=1&hypass_cv=1

 1/35