

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OYUN TEMELLİ SOSYAL UYUM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ VE
OYUN BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Habibe TOKUŞLU

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ANKARA

2022

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OYUN TEMELLİ SOSYAL UYUM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ VE
OYUN BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Habibe TOKUŞLU

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN**

**ANKARA
2022**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OYUN TEMELLİ SOSYAL UYUM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ VE OYUN
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ.

Öğrenci: Habibe TOKUŞLU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN

Bu tez çalışması 04/01/2022 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	<i>Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU</i>	<i>(imza)</i>
	<i>(Hacettepe Üniversitesi)</i>	
Tez Danışmanı:	<i>Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN</i>	<i>(imza)</i>
	<i>(Hacettepe Üniversitesi)</i>	
Üye:	<i>Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ</i>	<i>(imza)</i>
	<i>(Sağlık Bilimleri Üniversitesi)</i>	

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

02 Şubat 2022

Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

04 /01/2022

(İmza)

Habibe TOKUŞLU

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Dr. Öğr. ye. ığdem AYTEKİN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Habibe TOKUŞLU

TEŞEKKÜR

En başta bu çalışma için desteğini, emeğini ve sabrını esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üye. Çiğdem Aytekin'e,

Desteklerini her zaman hissettiğim ve en özel teşekkürü hak eden anneme, babama ve kardeşlerime,

Yüksek lisans eğitimim boyunca ne zaman ihtiyacım olsa hep orda ve derdimi dinlemeye hazır olduklarını bildiğim değerli meslektaşlarım ve arkadaşlarım Merve Girgin ve Beyza Örs'e,

Tez çalışmasının bir parçası olan etkinlikler için uzman görüşü sunan değerli hocalarıma,

Bu çalışmanın yapılabilmesi için araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveyn ve öğretmenlere,

Uygulamalar sırasında birlikte olmaktan mutluluk duyduğum ve bana iyi gelen çocuklara,

Araştırmamı tamamlamamda desteğini esirgemeyen kurum çalışanlarına,

Tez çalışmam sırasında yardımını ve desteğini hissettiğim tüm arkadaşlarıma, dostlarıma,

Çok teşekkür ederim.

ÖZET

Tokuşlu, H. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri ve Oyun Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2022. Bu araştırmayla oyun temelli hazırlanan eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında oyun temelli ve sosyal becerileri desteklemeyi hedefleyen etkinliklerden oluşan bir program hazırlanmıştır. Araştırma İstanbul'un Güngören ilçesinde yer alan bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve 5-6 yaş grubunda toplam 38 (19 deney, 19 kontrol) 5-6 yaş grubu çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 'Genel Bilgi Formu, PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)' ile toplanmıştır. Program uygulaması ön değerlendirme ve son değerlendirme aşamaları dahil 14 hafta sürmüştür. Deney grubunu oluşturan çocuklara uygulanan program 9 haftalık süre ile haftada 2 gün toplamda 27 etkinliğin uygulanması ile tamamlanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklara sadece ön değerlendirme ve son değerlendirme aşamalarında araştırma kapsamında kullanılan ölçekler uygulanmıştır. Ön değerlendirme aşamasında uygulanan ölçekler sonrasında kontrol grubunu oluşturan çocuklar normal eğitimlerine devam etmiştir. Ölçekler deney ve kontrol grubu çocuklarının ebeveyn ve öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilere uygulanan Shapiro-Wilk ile çarpıklık ve basıklık değerlerine göre uygun olan parametrik veya nonparametrik testler ile analiz tamamlanmıştır. Deney grubuna uygulanan 'Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır. Son olarak araştırmanın sonuçları özetlenmiş, uzmanlara ve araştırmacılara öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun temelli sosyal uyum programı, 5-6 yaş, sosyal beceri, oyun becerisi.

ABSTRACT

Tokuşlu, H. The Effects of 5-6 Aged Old Children Social Skills, Play Skills and Problem Behaviour of Play-Based Social Adaptation Program. Hacettepe University Graduate School of Health Sciences, Department of Child Development and Education Program Master of Thesis, Ankara, 2022. With this research, it is aimed to reveal the effect of the play-based education program on the social skills and play skills of 5-6 year old children. Within the scope of the research, a program consisting of activities aiming to support play-based and social skills was prepared. The research was carried out in a kindergarten located in Güngören district of Istanbul. The sample of the study was determined by purposive sampling method and a total of 38 (19 experiment, 19 control) 5-6 year old children were included in the study. A quasi-experimental model with pretest-posttest control group was used in the study. The data of the study were collected with the 'General Information Form, PKBS-2 Social Skills Sub-Scale and Play Skills Assessment Scale (OBDO)'. The implementation of the program took 14 weeks, including the pre-evaluation and post-evaluation stages. The program applied to the children in the experimental group were completed with the implementation of a total of 27 activities, 2 days a week for a period of 9 weeks. The scales used in the research were applied to the children in the control group only in the pre-evaluation and post-evaluation stages. After the scales applied in the pre-evaluation phase, the children in the control group continued their normal education. The scales were filled in by the parents and teachers of the children in the experimental and control groups. The data obtained from the applied scales were analyzed using the SPSS 23.00 program. The analysis was completed with Shapiro-Wilk applied to the obtained data and appropriate parametric or nonparametric tests according to the skewness and kurtosis values. It was determined that the 'Play-Based Social Adaptation Program' applied to the experimental group had a positive effect on children's social skills and play skills, according to teacher evaluations. The findings of the study were discussed and interpreted in line with the relevant literature. Finally, the results of the research were summarized and suggestions were given to experts and researchers.

Key Words: Play-based social adaptation program, 5-6 age, social skills, play skills.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xiv
ŞEKİLLER	xv
TABLolar	xvi
GRAFİKLER	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Kapsam ve Önem	1
1.2. Amaç	4
1.2.1. Temel Problem	4
1.2.2. Alt Problemler	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Dahil Olma Kriterleri	5
1.6. Dışlama Kriterleri	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Sosyal Beceri Tanımı	7
2.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	8
2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	11
2.4. Sosyal Beceri Kuramsal Bilgiler	13
2.4.1. Psikososyal Kuram	13
2.4.2. Sosyal-Kültürel Öğrenme Kuramı	14
2.4.3. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı	15
2.4.4. Davranışsal Kuram	18
2.4.5. Ekolojik Sistemler Kuramı	19

2.4.6. Bağlanma Kuramı	20
2.5. Sosyal Beceri Yetersizliğini Etkileyen Etmenler	21
2.6. Oyun Becerisi	23
2.6.1. Oyunun Tanımı	23
2.6.2. Oyunun Sınıflandırılması ve Oyun Teorileri	25
2.7. Sosyal Beceri ve Oyun Becerisi ile İlgili	
Yapılan Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Süreci	40
3.3.1. Etik Kurul Aşaması	40
3.3.2. Veri Toplama İşlemi	40
3.4. Veri Toplama Araçları	44
3.4.1. Genel Bilgi Formu	44
3.4.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS–2))	45
3.4.3. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)	46
3.5. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreci	47
3.5.1. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın Amacı	47
3.5.2. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın Genel Özellikleri	47
3.5.3. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın İçeriği	48
3.5.4. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulama Planı	50
3.5.5. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Haftalık Uygulama Listesi	55
3.6. Verilerin Analizi	56
4. BULGULAR	60
4.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğine Yönelik Bulgular	61
4.2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğine (OBDÖ) Yönelik Bulgular	69
4.3. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Ebeveyn Görüşlerine Ait Bulgular	74

5. TARTIŞMA	75
5.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği Bulgularının Tartışılması	75
5.2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ) Bulgularının Tartışılması	91
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	101
6.1. Sonuçlar	101
6.2. Öneriler	103
7. KAYNAKLAR	107
8. EKLER	
Ek-1: Etik Kurul İzni	
Ek-2: Ölçek Kullanım İzinleri	
Ek-3: Uzman Görüş Formu	
Ek-4: Sosyal Beceri Listesi	
Ek-5: Örnek Etkinlik	
Ek-6: Uygulamalardan Fotoğraflar	
Ek-7: Genel Bilgi Formu	
Ek-8: Veli Gönüllü Katılım Formu	
Ek-9: Ebeveyn İzin Formu	
Ek-10: Çocuk Gönüllü Katılım Formu	
Ek-11: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu	
Ek-12: Orijinallik Raporu	
Ek-13: Dijital Makbuz	
9. ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR

OBDÖ	Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği
PKBS-2	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Değerlendirme Ölçeği

ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1.	Sosyal beceri yetersizliğini etkileyen etmenler.	22

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Klasik oyun kuramları.	27
2.2. Modern oyun kuramları.	28
3.1. Deneysel desen görünümü.	34
3.2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı.	37
3.3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların yaş ortalamalarının dağılımı.	38
3.4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerine ait demografik bilgiler.	38
3.5. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ait demografik bilgiler.	39
3.6. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ve OBDÖ'ye ilişkin ön test-son test Shapiro-Wilk ile çarpıklık ve basıklık değerleri.	58
4.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi analiz sonuçları.	61
4.2. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.	62
4.3. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği Alt ölçeği cinsiyete göre değişim.	63
4.4. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.	64
4.5. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği son test puanlarına ait betimsel istatistik değerleri.	65
4.6. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği son test puan ortalamalarına ait Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	66
4.7. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları.	67
4.8. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test puanlarına göre son test	

puanlarına ait ANCOVA sonuçları.	67
4.9. OBDÖ ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi analiz sonuçları.	69
4.10. OBDÖ ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.	70
4.11. OBDÖ cinsiyete göre değişim.	70
4.12. OBDÖ ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.	71
4.13. OBDÖ son test puanlarına ait betimsel istatistik değerleri.	72
4.14. OBDÖ son test ortalamalarına ait Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	72

GRAFİKLER

Grafik	Sayfa
4.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait grafiksel gösterim.	68
4.2. OBDÖ ön test-son test puan ortalamalarına ait grafiksel gösterim.	73

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsamı ve önemi, amacı, temel problemi, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Kapsam ve Önem

Okul öncesi dönem çocuğun gelişimsel açıdan çok hızlı ilerlemeler kat ettiği kritik bir süreçtir (1). Bu süreçte çocukların gelişimsel açıdan desteklenmesi oldukça önemlidir. Çocuklar bu dönemde bir taraftan topluma sosyal açıdan uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan bilişsel, sosyal, duygusal, dil, motor, fiziksel ve bilişsel açıdan gelişim göstermektedir (2). Bu süreçte çocuklar meraklı, düşünmeye ve öğrenmeye isteklidir. Gelişimlerinin desteklenmesinde aldığı eğitimin kalitesi, kullanılan eğitim-öğretim yöntemleri ve çocuğun sosyal çevresinin doğru rehberlik yapması önemlidir. Yaşamın ilk yıllarında aile sonraki dönemlerde ise ailenin yanı sıra okulda öğretmeni ve akranları kültürel ve sosyal değerler ile sosyal becerilerin çocuğa iletilmesinde önemli görev ve sorumluluklara sahiptir (3).

Sosyal beceri, bir kişinin diğer insanlarla pozitif iletişim kurmasına izin veren ve sosyal olarak kabul edilebilen davranışları öğrenmesi olarak tanımlanır (4). Sosyal beceriler genellikle çocuklarda doğal ve otomatik bir süreç içerisinde ebeveynlerini, kardeşlerini ve akranlarını gözlemleyerek, onları model alarak (5,6) ve taklit etme yoluyla rastgele ya da belirli kurallara sahip eğitim programları ile kazandırılmaktadır (7). Yapılan çalışmalar erken dönemde kazanılan sosyal becerilerin, çocukların gelişimlerinde ve sosyalleşmelerinde uzun süreli etkiye sahip olduğunu göstermiştir (8).

Sosyal becerilerin kazanılmasında ve çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasında sosyalleşmesi önemlidir. Yeni doğan için sosyalleşme süreci refleksler yardımıyla gerçekleşirken, okul öncesi döneme gelene kadar karmaşık bir hal alır ve çocuk zamanla duygularını ifade etmeyi, duygularını/davranışlarını kontrol etmeyi ve sosyal ilişkilerini şekillendirmeyi öğrenir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun çevresi ile kurduğu ilişkinin kalitesine bağlı olarak sosyal ve duygusal tepkilerinin temeli oluşmaktadır (9).

Okul öncesi dönemde çocukların edindiği deneyimler yaşamın ilerleyen zamanlarındaki sosyal ilişkilerini belirlemektedir (10). Yeterli sosyal beceri düzeyine

sahip çocukların karar verme, paylaşma, yardımlaşma, duyguları anlama, kurallara uyma, akranlarıyla ilişkilerini sürdürme becerilerinin de yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (11). Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklar sosyal beceri düzeyi yüksek olanlara göre problem durumla karşılaştıklarında daha az çözüm seçeneğine sahip olmakta (12) ve okul döneminde duygusal, davranışsal, akademik problemlerin yanında yetişkinler, akranları ve anne babalarıyla problemler yaşayabilmekte, zorlayıcı ve saldırgan davranışlarda buldukları için akran reddine maruz kalabilmektedir (3). Bu ve benzeri problemlerin yaşanmaması çocukların sosyal beceri seviyesinin artırılması ve toplumsal hayata uyumlarının sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir (11,13).

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal çevresine uyumunu kolaylaştıran, sosyal gelişimi temel alan sosyal beceri eğitimleri önemlidir (7). Sosyal açıdan uyumlu olarak adlandırılan çocukların sosyal çevresi tarafından güçlü iletişim yeteneğine sahip, kendilerini doğru ifade edebilen, iletişim kurmakta sorun yaşamayan, sosyal kurallara uyabilen, öz denetim becerisi gelişmiş ve çevresiyle uyumlu bireyler olduğu görülmektedir (3). Sosyal becerileri yeterli olan çocukların sosyal açıdan uyumlu oldukları söylenebilir. Nitekim, Yıldırım ve Kahraman (14)'a göre 48-66 aylık çocukların sosyal becerilerin alt boyutu olan kişiler arası becerileri ile sosyal uyum becerileri olan kızgınlık davranışlarını kontrol edebilme, değişikliklere uyum sağlama, kendini kontrol edebilme, akran baskısıyla baş edebilme, amaç belirleme, dinleme, verilen görevi tamamlama, sonuçları kabullenme ve sözel açıklama becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal becerileri desteklenmesi gereken çocuklar için çevresindeki insanların desteğinin önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal becerilerin desteklenmesinde eğitim programlarının önemli olduğu ve çocuğun yakın çevresi, ailesi ve okulunun uygulanan sosyal beceri eğitiminde büyük bir görev ve sorumluluğa sahip olduğu söylenebilir (7).

Yapılan meta analiz çalışmaları, yapılandırılmış eğitim programlarının çocukların sosyal beceri/yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu görüşünü desteklemektedir (8). Geniş çaplı yapılan bir meta analiz çalışmasında, okul temelli uygulanan 213 sosyal-duygusal öğrenme programının okul öncesinden liseye kadar çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine, kendileri, diğer insanlar ve okul

hakkındaki tutumlarına ve prososyal davranışlara pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir (15).

Arslan-Çiftçi ve Önder (16)'in belirttiğine göre, bilinen en eski oyun tanımını Plato M.Ö. 370 yılında öğrenmenin kolaylaşabilmesi için 'Zorla öğrenme zihinde kalmaz. Bu yüzden zorlamadan kaçının ve çocuklarınızın derslerini oyun biçiminde almalarını sağlayın.' şeklinde yapmıştır. Bu açıdan bakıldığında, yaşamlarının büyük bir bölümünü oyun oynayarak geçiren çocuklara oyun ile eğitim vermek kolay bir yöntem olarak görülmektedir (17). Piaget'e göre 2-7 yaş arası işlem öncesi dönemdir ve bu dönemde çocuklarda soyut düşünce henüz gelişmemiştir. Bu nedenle oyun aracılığıyla çocuklara soyut olaylar somut hale getirilerek öğretilir (2).

Oyun, okul öncesi dönemde çocuğun temel uğraşı ve iletişim kaynağıdır (2). Bebeklik döneminde oyun ilkindir. Bebeğin dış dünya ile yani ona bakım veren bir yetişkinle iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu dönemde oyun bebekler tarafından çevresindeki yetişkinler üzerinde denetim sağlamak, çevreyi tanımak ve çevreye uyum sağlamak amacıyla kullanabilmektedir. Okul öncesi döneme gelindiğinde ise çocuk için oyun sosyal hayatını, yaşamını ve gerçek hayattan olayları yansıttığı sosyal bir ortama dönüşmektedir. Bu sosyal ortamda çocuk gerçek yaşamdan öğrendiklerini tekrarlar, problemlerine çözüm yolları arar ve uygun çözüm yollarını bulabilir.

Okul öncesi dönemde oyun oynama sosyal yeterlilik ve sosyal kabul ile ilişkili görülmektedir (18). Sosyal açıdan yeterli olan çocuklar akranları tarafından oyun oynamak için tercih edilmekte ve bu sayede akranları ile daha fazla vakit geçirme fırsatı elde edebilmektedir. Akran etkileşiminin artmasıyla birlikte çocukların sosyal becerileri daha sık kullanmalarını sağlayan sosyal ortamlar oluşmaktadır. Oyunun oynandığı sosyal ortamların çocukların oyun becerilerine ve sosyal becerilerine katkı sağlayabildiği söylenebilir. Nitekim yapılan bir çalışmada oyun becerisinin artmasının sosyal becerilerin artmasına katkı sağladığı belirlenmiştir (19).

Oyun temelli hazırlanan etkinliklerle okul öncesi dönem çocuklarının becerilerindeki farkındalıklarını arttırmak ve bakış açılarını geliştirerek doğru davranışları kazandırmak mümkündür (20). Oyun yoluyla çocuklar akranlarından ve ebeveynlerinden sosyal bilgi ve becerileri kazanabilmektedir (18). Çocuklar oyunun

sahip olduğu sosyal ortam sayesinde iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, sıra bekleme, kurallara uyma, duygu ve davranış yönetimi ve empati kurmayı öğrenebilirler (2). Bu nedenle oyunun bu dönemde gelişim alanlarını destekleyen eğitim aracı olarak kullanımını çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve kalıcı hale getirmektedir (21).

Okul öncesi dönem çocukları için oyun temelli olarak hazırlanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkililiğinin incelendiği bir çalışmada, oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların almayanlara göre sosyal beceri puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür (22). Başka bir çalışmada ise sosyal oyun oynayan çocukların içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci davranışları daha az gösterdiği ve sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (23). Çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar, oyun temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olabildiğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem çocukları için oyun temelli etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve oyun temelli etkinliklerin sosyal beceriler üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bu tez çalışmasında da ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada; 5-6 yaş grubu çocuklar için ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın oluşturulması, oluşturulan bu programın çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

1.2.1. Temel Problem

‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve oyun becerilerine etkisi var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

Temel probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Deney grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri ve oyun becerileri ölçekleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri ve oyun becerileri ölçekleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri ve oyun becerileri ölçekleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Varsayımlar

Araştırma için ön görülen varsayımlar şunlardır;

1. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli olduğu;
2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin okul öncesi eğitim alan çocukların oyun becerilerini değerlendirmede yeterli olduğu;
3. Araştırmaya katılan ebeveynlerin 'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' ve 'Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeklerini' çocukların ilgili özelliklerini yansıtır biçimde doldurdukları;
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' ve 'Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeklerini' çocukların ilgili özelliklerini yansıtır biçimde doldurdukları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. İstanbul ili Güngören ilçesindeki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden daha önce sosyal beceri ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, 5-6 yaş grubu, kurum ve öğretmenleri tarafından normal gelişim gösterdiği beyan edilen çocuklar ile sınırlıdır.
2. 'Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın uygulanması 14 hafta ile sınırlıdır.
3. Çalışma kapsamında kullanılan değerlendirme araçları ile sınırlıdır.

1.5. Dahil Olma Kriterleri

1. Çalışmaya katılım konusunda gönüllü olunması, onam formlarının ebeveynler ve öğretmenler tarafından imzalanması;

2. Çocukların 5-6 yaş arasında olup bir okul öncesi eğitim kurumuna en az 1 yıldır devam ediyor olmaları;
3. Çocukların normal gelişim gösteriyor olması;
4. Çalışma kapsamında geliştirilen programa benzer bir eğitim programının belirlenen kurumda daha önce uygulanmamış olması;
5. Örneklem grubuna dahil olan çocukların en az bir dönemdir aynı sınıf öğretmeninden eğitim alıyor olması;
6. Çalışmaya dahil edilen kurumun araştırmacının ulaşımı açısından kolay ulaşılabilir olması.

1.6. Dışlama Kriterleri

1. Çalışmaya katılım konusunda gönüllü olunmaması, onam formlarının ebeveynler ve öğretmenler tarafından imzalanmaması;
2. Çocukların 5-6 yaş aralığında olmayıp, ilk defa okul öncesi eğitim alıyor olmaları;
3. Çocukların normal gelişim göstermemesi;
4. Çocukların öğretmenlerini yeni tanıyor olması;
5. Öğretmenlerin sosyal uyum, sosyal beceri ve davranış problemi ile ilgili hizmet içi eğitim almış olması.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Sosyal Beceri Tanımı

Literatür incelendiğinde sosyal beceri ile ilgili çok çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlardaki farklılıkları anlayabilmek ve kavramın geldiği son noktayı görebilmek için tanımlar kronolojik olarak eskiden yeniye doğru şu şekilde sıralanabilir;

Little ve ark. (24)'nın belirttiğine göre Gresham ve Elliot sosyal beceriyi bir kişinin olumlu tepkiler almasını sağlayan, olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardım eden ve başkalarıyla iletişime geçmesini kolaylaştıran sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Korinek ve Popp (25)' a göre sosyal beceri çocukların akranları ve yetişkinlerle etkileşiminden edindiği kelimeler, sesin tonu, yüz ifadesi, tepkiler, vücut duruşu gibi sözel ve sözel olmayan davranışların toplamıdır.

Elksnin ve Elksnin (26)'e göre sosyal beceri, gizli kalmış problem çözme becerilerinin yanı sıra gözlemlenebilen davranışları da içeren karmaşık bir yapıdır.

Segrin ve Giverts (27)'e göre sosyal beceri çok farklı boyutları içerisinde barındıran ve en önemli iki bileşenin uygunluk ve yetkinlik olduğu bir beceridir. Uygunluk kişinin davranışlarının başkaları tarafından onaylanması ve kabul görmesidir. Yetkililik ise davranışın amaçlanan hedefe ulaşma yani davranış ile düşünce tutarlılığı anlamına gelmektedir.

McInrye (28)' a göre sosyal beceri bir ortamda olumlu kişiler arası ilişki geliştirebilme bu ilişkiyi devam ettirebilme ve ilişki süresince uygun tepkiler verebilme yeteneğidir.

Önder (29)'e göre sosyal beceri, çocukların sorularla karşı karşıya kalmadan içerisinde bazı özel davranışları barındıran sosyal, entelektüel ve fiziksel gereksinimlerdir.

Ramazan ve Dönmez (30)' e göre sosyal beceri, bireysel ve toplumsal kabulü ve başka insanlarla sağlıklı ilişki kurabilmeyi sağlayan becerilerdir.

Genel bir tanım yapılacak olursa sosyal beceri, bireyin kişiler arası ilişkilerini düzenleyen sözel ve davranışsal ifadelerinin tümü olarak tanımlanabilir.

2.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler bireyin doğumdan itibaren iletişimlerini kolaylaştıran, sosyal bir varlık olduğunu vurgulayan ve kişiler arası ilişkileri organize eden becerilerdir. Sosyal beceri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında sosyal becerilerin kapsamının belirlenmesinde farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Literatürde sosyal becerilerin sınıflandırılması şu şekilde yapılmaktadır;

Caldarella ve Merell (31) yaptıkları meta-analiz çalışmasında 19 sosyal beceri ölçeğini incelemiştir. Elde ettikleri verilere göre sosyal becerilerin akran ilişkileri becerileri, öz yönetim becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtmiş ve her bir boyut için farklı sosyal beceriler tanımlamışlardır;

Akran İlişkileri Becerileri (Peer Relations Skills)

- Akranlarına selam verme, akranlarının onaylaması, akranlarının takdirini alma becerilerini gösterme.
- Akranları ihtiyaç duyduğunda onlara yardım teklif etme veya onlara yardım etme.
- Akranlarını oyuna katılması için davet etme.
- Akranları ile uzun süren tartışmalara katılma.
- Arkadaşı zor durumda kaldığında onun hakkını savunma.
- Akranlarının sevdiği ve aradığı biri olma/olmama.
- Akranları tarafından ilham alınan yetenek veya becerilere sahip olma/olmama.
- Başarılı bir şekilde akranları ile tartışma başlatma veya başlatılan tartışmaya katılma.
- Akranlarının duygularına hassasiyet gösterme/göstermeme.
- Aktiviteler sırasında akranları arasında liderlik becerisini ortaya koyarak iyi bir lider olduğunu gösterme.
- Kolay bir şekilde arkadaşlık kurma.
- Akranlarına şakalar yapabilecek espri yeteneğine sahip olma.

Öz Yönetim Becerileri (Self Management Skills)

- Problem durumlarla karşılaştığında sakin kalabilme.
- Kuralları takip etme ve kurallara uyma.
- Fikir ayrılıklarına düştüğünde arkadaşları ile uzlaşabilme.
- Olumlu eleştirileri kabul edebilme.
- Arkadaşlık kurmadığı kişilerden gelen sataşmalara cevap verebilme.
- Arkadaşları ile iş birliği yapabilme.

Akademik Beceriler (Academic Skills)

- Verilen görevi bağımsız bir şekilde tamamlama.
- Yetişkin desteği olmadan kendi ödevini yapabilme.
- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve yerine getirme.
- Kendi yeteneklerini geliştirmek için çalışma.
- Boş zamanını etkili bir şekilde kullanma.
- Kendini iyi organize edebilme.
- Uygun bir şekilde yardım isteyebilme.
- Çalışırken dikkatini dağıtan akranlarını görmezden gelme.

Uyum Becerileri (Compliance Skills)

- Sosyal iş birliği kurma.
- Kurallara uyma.
- Boş zamanını uygun bir şekilde kullanma.
- Oyuncaklarını ve eşyalarını paylaşma.
- Olumlu eleştirileri uygun şekilde yanıtlama.
- Verilen görevleri tamamlama.
- Oyuncaklarını/eşyalarını uygun olan bir yere koyma.

Atılganlık Becerileri (Assertion Skills)

- Akranları ile sohbet etme.
- İltifat/övgüyü kabul etme.

- Kendine güvenme ve kendisi için güzel şeyler söyleme.
- Arkadaşlık kurma.
- Kuralları sorma.
- Yeni insanlarla tanıştığında kendini tanıtmak.
- Karşı cins ile konuşurken kendinden emin görünme.
- Yanlış bir şey olduğunda hislerini açıklama.
- Devam eden aktivite veya grup oyunlarına uygun şekilde katılma (31).

Öztürk (32)' ün belirttiğine göre Barbour ve Seefeeldt okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken beş sosyal beceri belirlemiştir; İletişim, paylaşma, iş birliği, demokrasiye katılma, demokrasiyi ön planda tutma. Bu becerilerin detayları aşağıda açıklanmıştır.

İletişim: Bu beceri temelde çocukların empati becerisinin gelişmesine atıf yapar. Çocukların sözsüz iletişim yardımıyla karşısındakinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmesi yeteneğine dayanmaktadır.

Paylaşma: Okul öncesi ve ilkökul döneminde geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir. Çocukların bu beceri ile ilgili anlaması gerekenler bireylerin karşılıklı paylaşmaya istekli olmaları ve karşılık beklenmeden tamamen bir başkasının iyiliği için yapılmasıdır.

İş birliği: Çocukların benmerkezci duygularının azalmasına, bir grupla iş yapabilme becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Demokrasiye katılım: Çocukların topluluk içinde yaşayabilmesi için uyulması gereken kuralların olduğunu bilmesi, gerektiğinde bu kuralları değiştirebilmesi ve değişen ortama göre kuralları da yeniden düzenleyebilmesi gerekir.

Demokrasiyi ön planda tutma: Çocuklar kendi haklarının korunduğunu, ihtiyaç ve isteklerinin karşısındaki kişi tarafından karşılanacağını, dikkate alınacağını ve gerekli durumlarda demokratik yollarla hakkını savunabileceğini bilmelidir (32).

Senemoğlu (33)' na göre Curtis okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken sosyal becerileri dostluk kurma, iş birliği yaparak gruptaki problemleri çözebilme ve empati becerisi kazanma olarak üç gruba ayırmıştır. Bu beceriler şu şekilde açıklanabilir;

Dostluk kurma: Çocukların dostluk kurmaları doğru ve doğru olmayan sosyal becerileri anlamalarını sağlar. Bu becerilerin başında kurallara uyma ve problem çözüme gelmektedir.

İş birliği yaparak gruptaki problemleri çözüme: Çocukların grubun bir parçası olmalarını, grubun kurallarını öğrenmelerini, grup içinde ortaya çıkan herhangi bir soruna çözüm bulabilmeyi sağlayan beceridir.

Empati becerisi kazanma: Empati becerisinin kazandırılması aynı zamanda çocuklara karşısındaki kişiye özen gösterme, ilgilenme ve sevme becerilerini de kazandırır. Çocukların empati becerisini öğrenmesinin ön koşulu, çevresinde bu beceriyi kullanan yetişkinlerin bulunmasıdır (33).

2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Bayhan (34)'a göre erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirme; müdahale edilmesi veya desteklenmesi gereken çocukların belirlenmesini sağlar. Değerlendirme çocukların gelişim alanları hakkında bilgi vermenin yanı sıra çocuğun güçlü ve zayıf yanlarını da ortaya koymaktadır (34). Sosyal becerilerin değerlendirilmesiyle çocukların ne ölçüde beceriyi günlük yaşamlarına dahil edebildikleri, bu beceriye ait yapabildikleri ve desteğe ihtiyaç duydukları noktalar belirlenebilir.

Sosyal becerilerin değerlendirilmesi, değerlendirmeyi yapan kişinin davranışı gözlemlemesi veya gözlemleyemeyeceği kadar karmaşık yapıya sahip olması yönünden ikiye ayrılmaktadır (35). Bazı durumlarda sosyal becerilerin değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Araştırmacının doğrudan gözlemleyemeyeceği kadar karmaşık becerilerin ölçülmesinde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (36).

Merrell (37) sosyal becerilerin değerlendirilmesinde davranışsal gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri, görüşme, kendi kendini değerlendirme araçları, yansıtıcı dışavurumcu teknik ve sosyometri olmak üzere genellikle altı temel yöntemin kullanıldığını belirtmektedir.

Davranışsal Gözlem (Behavioral Observation): Davranışsal gözlemlerde gözlemcinin davranışa uygun bir tanım yapması, davranışı gözlemlenmesi ve davranışı sistematik olarak kayıt etmesi gerekmektedir (38). Davranışsal gözlemin

kaydedilmesinde olay kaydı, aralıklı kayıt, zaman örnekleme kaydı, süre kaydı ve gecikme kaydı olarak beş farklı yöntem kullanılmaktadır (37). Davranışsal gözlem davranışın sıklığı, süresi, günün hangi saatinde, kimlerin yanında, hangi şartlarda gerçekleştiği ile ilgili bilgi sağlanmaktadır. Bu yöntem, çocuğun çevresinde problem oluşturabilme potansiyeli olan kişi ya da durumların belirlenmesi ve uygun müdahale planı oluşturulması amaçlandığında tercih edilir (38). Yorumlanması zor olsa da davranışsal gözlem verileri sosyal beceri eksikliğinin belirlenmesinde yararlı bilgiler sağlamaktadır (38).

Davranış Derecelendirme Ölçekleri (Behavior Rating Scale): Davranış derecelendirme ölçekleri sosyal becerileri değerlendirirken sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (38). Bu ölçme türünde öğretmenlerden, ebeveynlerden veya değerlendirilecek çocuktan yaşça büyük çocuklardan likert tipi ölçekler kullanılarak davranış ile ilgili bilgi alınır (39). Ayrıca davranışın tanımının yapılmasında, belirli bir yaş düzeyinde davranışın sıklığı, süresi veya yoğunluğuna bağlı olarak tipik veya atipik olarak sınıflandırılmasında, gözlemsel veya istatistiksel yöntemler oluşturmada kullanılır (40).

Görüşme (Interviewing): Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde görüşme en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Formal değerlendirme araçları kullanılmadan önce aileyi ve çocuğu tanımak ve onlar hakkında bilgi almak amacıyla tercih edilir. Bu yöntemle, hem bireysel olarak hem de grup içinde yapılandırılmış, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak değerlendirme yapmak mümkündür (34). Görüşme değerlendirmeleri doğrudan çocuk ile yapılabileceği gibi çocuğun ailesi ve öğretmenleri ile de yapılabilmektedir (37).

Kendi Kendini Değerlendirme Araçları (Self Report Instruments): Geleneksel değerlendirme yöntemlerinde sosyal becerilerin değerlendirilmesinde genellikle ebeveyn, öğretmen veya çocukla çalışan uzmanların görüşlerinden yararlanılmaktadır. Ancak kendi kendini değerlendirme yönteminde çocuk hem evde hem okulda kendisi bulunduğu yani davranışını bizzat kendisi gözlemleyebildiği için davranışın bilinmeyen tarafı açıklanabilmektedir (41).

Yansıtma-Dışavurumcu Teknikler (Projective-Expressive Techniques): Cümle tamamlama ve resim çizme gibi yansıtma-dışavurumcu yöntemlerle

toplanan veriler çocukla iyi bir ilişki kurulmasına ve bir sonraki değerlendirmeye rehberlik etmede kullanışlı olabilmektedir ancak belirli sosyal becerilerin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasına imkan sağlayabildiğine dair kanıt bulmak zordur (37).

Sosyometrik Değerlendirme Teknikleri (Sociometric Assessment Techniques): Çocukların sosyal becerileri ile ilgili ebeveynler, öğretmenler veya çocukla çalışan uzmanlardan bilgi alınabileceği gibi çocuğun akranlarından da sosyometrik değerlendirme teknikleriyle bilgi alınabilir (42). Sosyometri akran kabulü/reddi ya da sınıf içerisindeki popülerlik düzeyinin belirlenmesinde çocuğun akranları tarafından aday gösterilmesi ve akranları tarafından davranışın derecelendirilmesiyle iki aşamalı olarak uygulanabilmektedir (43).

2.4. Sosyal Beceri-Kuramsal Bilgiler

Erken çocukluk dönemde sosyal gelişimi/sosyal beceriyi inceleyen birçok kuramcının ortak noktası insanın çevresi ile etkileşimini sürdüren bir varlık olduğudur. Doğumdan ölüme kadar devam eden sosyal olma hali kim olduğumuza, kimlerle ilişki kurduğumuza, en yakınımızdaki kişilerle olan ilişkimizin kalitesine ve ilişkinin fonksiyonuna bağlı olarak değişkenlik gösterir (44). Bu bağlamda sosyal beceriler, farklı kuramcılarının inceleme alanı olmuştur. Bu kuramcılarının literatüre kazandırdığı bilgiler şu şekilde açıklanabilir;

2.4.1. Psikososyal Kuram

Erik Erikson insanların psiko-sosyal gelişiminin doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olduğunu savunmuştur (45) ve insan yaşamını literatürde 'Eight Stage' olarak adlandırılan 8 döneme ayırmıştır. Bu dönemler, olumlu bir duygunun karşısında olumsuz karşılığının yer alması ile belirlenmektedir (45). Doğumdan ilk okula başlayana kadar bir çocuk yaşamında üç psikososyal gelişim dönemini tamamlamaktadır. Bu dönemler şu şekilde açıklanabilir.

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1,5 yaş): Bebeklik dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde yeni doğanın birincil bakım vereni ile arasındaki sosyal ilişkiye bağlı olarak zihninde şekillendirdiği güven veya güvensizlik duygusu ile sosyal ilişkinin şekillendiği dönemdir (46). Bu dönemde yeni doğan yaşadığı

dünyadan emin değildir birincil bakım vereninin sağladığı bakımın tutarlılığı onun için dünyanın yaşanabilir ve güvenli bir yer olduğu duygusunu oluşturur (47). Yeni doğan bu aşmayı başarı ile tamamladığında umut kavramı gelişecek ve hayatta başına gelebilecek her türlü sıkıntıyı bu duygu ile yenebilecektir (47).

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1,5-3 yaş): Bebeklik döneminin son kısmı ile ilk çocukluğun başı olan bu dönemde çocuk yürümeye başlar ve en büyük aktivitesi çevreyi keşfetmektir (48). Yürüme çağındaki çocuk oyuncaklarını toplama, kaşıkla yemek yeme veya tuvaleti kullanma gibi temel becerileri de öğrenmeye başlar (49). Karşısında onu eleştiren, yaptıklarının sürekli yanlış olduğunu söyleyen bir ebeveynle karşılaşan çocukta zamanla yaptıklarından emin olamama, yaptıklarının doğru veya yanlışlığından şüphelenme yani kuşku ve ebeveynin aşırı kontrollü veya kontrolsüz olması durumunda da utanç duygusu gelişir (49).

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş): Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde ana okuluna yeni başlayan çocukların sosyal ilişki kurduğu kişi sayısında artış görülür. Bu yeni döneme adapte olmaya çalışan çocuklar için başarması gereken yeni görevler, akranları ile yapacağı yeni aktiviteler ve bir yetişkinin rehberliğinde öğreneceği yeni bilgiler onlarda girişimcilik duygusunun pekişmesine yardımcı olur (49). Girişimcilik duygusu çocukların yeni şeyler öğrenmesini, merak duygusunun gelişmesini ve özgüvenli bireyler olmasını sağlar. Bu dönemde çocuğa verilen geri bildirimler önem taşır. Çocuğa verilen sorumluluk onun yapabileceğinden fazla ise çocuk başarısız olur ve kaygı ortaya çıkar bu da suçluluk duygusunun oluşmasına sebep olur (50).

2.4.2. Sosyal-Kültürel Öğrenme Kuramı

Vygotsky, insan doğasındaki davranışsal ve kültürel farklılıkların bireylerin öğrenme süreçlerinde olduğunu vurgulamaktadır (51). Vygotsky öğrenme sürecini tanımlarken ‘Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)’ kavramını kullanır ve bu kavramı çocuğun karşısına çıkan bir problemi kendi başına çözmesi ile kendisinden daha yetenekli bir akranı veya bir yetişkinin desteği ile çözebilmesi arasındaki gelişimsel mesafe olarak tanımlar (52). Yakınsak gelişim alanında en alt nokta çocuğun yalnız başına yapabilecekleri iken en üst nokta bir yetişkin veya daha yetenekli bir akranının desteği ile yapabildikleridir (50). Çocuğa sunulacak

gelişimsel destekte çocuğun neyi, ne kadar bildiği öğrenilmeli ve bu doğrultuda bir müdahale planı hazırlanmalıdır (53). Müdahale planı hazırlanırken dikkat edilecek bir başka nokta ise çocuğun yapması gereken işleri azaltmak yerine ona sunulan desteğin düzeyinin çoktan aza doğru bir sıra izlemesine dikkat edilmesidir (53). Sosyo kültürel teoride yer alan bazı kavramlar şu şekilde açıklanabilir:

Destekleme Düzeyi (Scaffolding): Bu kavramın ana dayanak noktası çocuğa sunulan destek düzeyinin yetişkin tarafından ayarlanabilmesi ve yetişkinin problem çözme sürecinde çocuğu teşvik etmesidir (54). Yani çocuğun bir işi yaparken hangi düzeyde desteklenmesi gerektiğini açıklar.

Düşünce ve Dil (Thinking and Speech): Çocuğa yardım edebilmek yani ona destek olabilmek için konuşmak gerekir (50). Farklı gelişimsel dönemlerde ortaya çıkan iki farklı konuşma vardır: Özel Konuşma (Private Speech) ve Toplumsal Konuşma (Public Speech) (55).

Özel Konuşma (Private Speech): Frauenglass (56)'a göre Vygotsky özel konuşmayı, çocukların dili bir düşünme aracı olarak kullanması yani çocukların problem çözme sürecinde dili planlama yapma, düşüncelerini yönlendirme ve izleme aracı olarak kullanırken karşısında biri olmadan kendi kendine konuşması olarak tanımlamaktadır. Özel konuşma ile çocuklar nesne ve düşüncelere ait yeni fikirleri deneme fırsatı bulur ve onlar için önemli olan birçok kavramı öğrenir (55).

Toplumsal Konuşma (Public Speech): Bireyin başka bir kişi ile yaptığı konuşmadır yani öğretmenin sınıfa ders anlatması veya yemek masasında biriyle sohbet etme sırasında yapılan konuşma olarak tanımlanır (55).

Vygotsky konuşma sürecinde bir çocuğun öncelikle özel konuşmayı kullandığını ikinci aşamada sosyal konuşmaya geçtiğini sonrasında içsel konuşma sürecinin başladığını ve en son aşamada da artık konuşma olmadan sadece zihinsel düşünme sürecinin gelişmeye başladığını belirtmekte ve konuşma sürecinde varılmak istenen esas amacın zihinsel düşünme sürecinin gelişmesi olduğunu, özel konuşmanın da tüm aşamalar için bir basamak oluşturduğunu savunmaktadır (57).

2.4.3. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre gelişimin sürekliliği için davranış, davranışın uygulanabilmesi için açık bir zihin ve uygun bir ortamın olması gerekir

(50). Davranışın uygun yerde yeterli zihinsel kapasite ile gösterilebilmesi için erken yaşlardan itibaren model alma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Model alma becerisi gelişen bir çocukta gözleyerek öğrenme becerisinin varlığından bahsedilebilir. Gözleyerek öğrenme ile erken dönemde çocuklar bir başka kişinin eylemlerini taklit etmek yerine gördüklerini bilişsel olarak işleminden geçirir ve öğrenirler (58).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında yeni bir davranış doğrudan deneyim ya da başka birinin eylemlerinin gözlemlenmesi aracılığıyla edinilebilir (59). Gözleyerek öğrenme dikkat etme süreci, akılda tutma süreci, davranışın yeniden üretilme süreci ve destek ve motivasyon süreçlerinden oluşmaktadır (58).

Dikkat Etme Süreci (Attention Process): Gözleyerek öğrenmenin ilk basamağı olan dikkat etme sürecinde duyu kayıtları sırasında eğer birey modelin uyarılarına dikkat etmez, modelin cevaplarını doğru algılamazsa modelleme uyarılarının oluşması mümkün değildir (60). Gözlemcinin ilgili uyarıyı alabilmesi için gerekli olan temel koşulları sağlaması gerekmektedir. Gözlemciye ait olan özelliklerin yanında çevresel özelliklerinde davranışın gözlemlenebilmesi için uygun olması gerekir. Gözlemcinin sahip olması gereken veya dikkat etme sürecini etkileyebilen faktörlerden bazıları şunlardır: Dikkat edilen uyarının hedef duyu organlarının işlevsel çalışması, gözlemcinin amacına uygun etkinlikleri gözlemlemesi, gelecekle ilgili dikkat etme sürecini gözlemcinin geçmişte aldığı pekiştireçlerin niteliğinin belirlemesi, gözlemci için önemli sonuçları olan etkinliklerin olması, gözlemcinin model aldığı etkinliklerin sade, anlaşılır ve ilgi çekici olması, gözlemcinin model aldığı kişinin özelliklerinin yani cinsiyeti, yaşı, fiziksel özellikleri ve sosyal statüsünün dikkate değer olması gereklidir (58).

Akılda Tutma Süreci (Retention Process): Gözleyerek öğrenmenin ikinci basamağı akılda tutma sürecidir. Bu sürecin ön koşulu gözlemcinin gözlenen davranışı aklında tutmasıdır (61). Davranışın akılda kalmasını kolaylaştıran farklı yöntemler vardır. Gözlemlenen davranış veya materyalin zihinde tutulması resim ya da onu temsil eden bir sistem aracılığıyla sözel olarak yapılmaktadır (62). Ancak gözlem sürecinde alınan bilgi resim bile olsa genellikle zihinde sözel olarak temsil edilmesi daha kolaydır (58).

Her bilgi öncelikle ilgili duyu organı aracılığıyla bir modele dönüştürülmekte sonrasında akılda kalmasını sağlamak amacıyla resim veya sözel olarak temsil edilmektedir. Modellenen bilgiler zihinde görüntülere ve kolayca kullanılabilen sözel sembollere dönüştürüldükten sonra bellekte oluşan zihinsel kodlar bir sonraki aktivitenin modellenebilmesi için rehber görevi görmektedir (59).

Sonuçta gözlemlenen bilginin akılda tutulabilmesi için resimsel ya da sözel olarak depolanması, bilginin tekrarlanması ve bilginin eyleme dönüştürülmesi gereklidir (58).

Davranışın Yeniden Üretilme Süreci (Motoric Reproduction Processes): Gözleyerek öğrenme sürecinin üçüncü basamağı davranışın yeniden üretilme sürecidir. Üçüncü bileşende sembolik gösterimlerin açık eylemleri yönlendirdiği süreçler açıklanmaktadır (59). Bireyin öğrendiği davranışları eyleme dönüştürebilmesi için fiziksel ve motor becerilerinin yeterli olması (58) yani bireyin modelleme sürecinde zihinsel olarak yeterli becerilere sahip olması ve fiziksel kısıtlamalar nedeniyle eylemlerin koordine edilmesi gerekmektedir (59). Bu süreçte birey modelden öğrendiği davranışı eyleme dönüştürmeden önce zihninde sürekli tekrarlamalıdır (58). Birey tekrarlama ile davranışı zihninde tutarak modelin davranışı ile kendi davranışını karşılaştırma fırsatı bulur (58). Bandura (59)' ya göre birey yüzme gibi becerileri bir başkasını gözlemleyerek öğrenir ve bu beceriyi sergiler. Kendi kendini göremediği için değerlendirmeyi sadece bir başkasından alacağı rapor ya da kendi zihinsel süreci ile belirleyebilir. Davranışın düzeltilmesinin gerekli olduğu durumlarda ise gözlemci davranışı uygun biçim alana kadar bireyin eylemlerini düzeltmeye başlar (58). Davranışın daha doğru ve amaca uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için zihinsel tekrarların yapılması gerekmektedir (58).

Destek ve Motivasyon Süreci (Reinforcement and Motivation Process): Gözleyerek öğrenmenin son basamağı destek ve motivasyon sürecidir. Bu süreçte gözlemci modelden öğrendiği davranışları üretmeye başlar. Ancak bu davranışın üretiminde bireyi teşvik edici unsurlar vardır. Gözlemci modellenen davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebilme yeteneğini elde edebilir, bu yeteneği kaybetmemek için elinde tutabilir ve bu yeteneğe sahip olabilir ancak bu süreçte öğrenme olumsuz bir şekilde yapılmaya veya elde edilmeye çalışılırsa gözlemci modelin davranışlarını nadiren açık bir şekilde sergileyebilmektedir (59).

Destek ve motivasyon sürecinde gözlemcinin modelin davranışlarını uygulayabilmesi için davranışsal motivasyon kaynaklarını çevresinden alabilmelidir. Motivasyon kaynakları pekiştireç olarak adlandırılmaktadır. Pekiştireçlerin belirli işlevleri vardır. Pekiştirmenin birinci işlevi modelin pekiştirilen davranışını gören gözlemcinin de aynı beklenti içine girmesi, ikinci işlevi ise modelden alınan bilginin eyleme dönüştürülmesinde gözlemciyi teşvik etmesidir (58). Bu nedenle öğrenilmesi istenen davranış için sadece model olmanın yeterli olmadığı aynı zamanda pekiştireçlerin kullanımının gerekli olduğu söylenebilir.

2.4.4. Davranışsal Kuram

Davranışsal Kuram'a göre çocuğun gerçekleştirdiği bir davranış sonrasında ödül veya ceza verilmesi bu davranışın yapılma ya da yapılmama sıklığını belirler (50). Temelde verilen ceza ya da ödül davranışın yapılması için bir koşuldur. Skinner koşullanmanın tepkisel ve edimsel olarak iki türü olduğunu, bunlarında tepkisel ve edimsel davranış sonucunda oluştuğunu belirtmektedir (58).

Edimsel davranış dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan ortaya konulan davranıştır. Bireyin doğuştan elde ettiği ve içsel bir motivasyonla ortaya çıkan konuşma, yürüme, sürünme gibi davranışlar edimsel davranış olarak adlandırılmaktadır. Bu davranışlarla ilgili olan koşullanma ise edimsel koşullanmadır. Edimsel koşullanma aynı zamanda operant koşullanma olarak da bilinir ve ortaya çıkan tepki davranışı pekiştirece bağlı olarak değişmektedir (58). Edimsel koşullanma dünyayı tanımaya ve davranışlarını düzenlemeye çalışan bir bebek için hayati önem taşır. Bebekler edimsel koşullanma ile çevrelerine yön verirken davranışlarından sonra ortaya çıkan, davranışın tekrarlanıp tekrarlanmama olasılığını belirleyen ve davranışın tekrardan ortaya çıkmasını sağlayan uyarıcı olarak da bilinen pekiştireçleri bakım vereninden alırlar (49).

Tepkisel davranışlar bireylerin koşulsuz olarak aldıkları uyarı ve ortaya çıkan koşulsuz tepkiyi ifade etmektedir. Koşulsuz uyarıcı ve koşulsuz tepki olayına en önemli örnek bireylerin hayatta kalmalarını sağlayan reflekslerdir (58). Tepkisel davranış sonucunda klasik koşullanma olarak da bilinen tepkisel koşullanma ortaya çıkar. Tepkisel koşullanmada tarafsız olan bir uyarıcı ve yine tarafsız olan, refleks oluşturan bir uyarıcı ile birleşir (49). Her iki tarafsız uyarıcı bebeklerin sinir

sisteminde bağ kurulmasına izin verdiğinde ise davranış oluşur (49). Bebekler tepkisel koşullanma ile bir olayın ardından hangi olayın gerçekleşeceğini bilir ve her aşamanın ne zaman gerçekleşeceğini ön görebilir (49).

2.4.5. Ekolojik Sistem Kuramı

Ekolojik sistem kuramına göre çocuk çevresel etkileri farklı olan beş aşamada gelişimini tamamlar (63). Çocuk çevresel faktörleri doğuştan getirdiği özelliklerle birleştirerek kişiliğini oluşturmaktadır (49). Brofenbrenner çocuğun gelişimini etkileyen beş aşamayı şu şekilde tanımlar; mikrosistem, mesosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistem (64).

Mikrosistem (Mycrosystem): Gelişmekte olan bir kişi için çevresi ile okul, ev, iş yeri gibi yerler arasındaki kompleks ilişkiler olarak tanımlanabilirken, başka bir tanımında gelişimi devam eden bir kişinin belirli süreler boyunca belirli rollere sahip olarak (örn. Evlat, ebeveyn, öğretmen, çalışan vb.) belirli faaliyetlerde buldukları bir yer olarak tanımlanır (63). Mikrosistemde çocuğun gelişimini anlamak için ilişkilerin karşılıklı olduğu ve bakım verenin çocuğu etkilediği kadar çocuğun karakterinin, mizacının da ilişkiyi etkilediği bilinmelidir (49). Mikrosistemin önemli yönü bireyin deneyimlerine veya içsel yaşantılarına yaptığı vurgudur (65).

Mesosistem (Mesosystem): Gelişmekte olan bir kişinin aktif katılımcı olarak yaşamının belirli bir noktasındaki bir veya daha büyük bir sosyal çevre içerisindeki ilişkilerini içeren sistemdir (64,66,67). Genel bir tanımla ifade edilecek olursa mesosistem, mikrosistemler arasındaki veya aile ile okul, okul ile mahalle, aile ile akran deneyimleri gibi kaynaklar arasındaki bağlantılara vurgu yapmaktadır (68).

Egzosistem (Exosystem): Gelişmekte olan bireyin dahil olmadığı resmi ve resmi olmayan sosyal yapıları içeren ama bireyin bulunduğu ortamları doğrudan etkileyen bir sistemdir (69). Bu sosyal yapılar ebeveynlerin iş yerleri, ebeveynlerin gittikleri dini kurumlar, sağlık/sosyal hizmet kurumları ile ebeveynlerinin arkadaşları, komşuları ve büyükanne, büyükbaba, teyze ve amcanın dahil olduğu geniş aile olarak tanımlanır (49).

Makrosistem (Macrosystem): Ekolojik sistemler kuramının son basamağı makrosistemdir. Makrosistem bireylerin ait oldukları toplumun kültürünü ifade eder

(50). Bronfenbrenner'a göre makrosistemler sadece belirli terimler olarak değil dolaylıda olsa belirli sosyal rollere, sosyal faaliyetlere, sosyal ağlara ve bunların ilişkilerine anlam ve motivasyon kazandıran bilgi ve düşüncenin taşıyıcıları olarak düşünülür ve incelenir (64).

Kronosistem (Cronosystem): Kronosistem ekolojik sistemler kuramında insan yaşamında meydana gelen tarihsel, sosyal, çevresel veya kültürel olayların zamanla bireyler üzerindeki etkisi olarak ifade edilebilir. Bronfenbrenner'a göre çevre sabit değildir, bir dönüşüm ve değişim içindedir (örn. Boşanma, yeni kardeşin doğması, taşınma, okul değiştirme, babanın iş değiştirmesi gibi değişiklikler zamanla farklı etki düzeylerinde bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak bireyi etkilemektedir) (49).

2.4.6. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı John Bowlby'nin yaptığı çalışmalarla netlik kazanır. Bowlby çalışmalarına 1950 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün evsiz çocukların ruh sağlığı üzerine tavsiye vermesini istemesi ile başlamıştır (70). Araştırmaları sonucunda yazdığı raporun ilk kısmında şu cümle geçmektedir; "Bebeğin ve küçük çocuğun hem tatmin olduğu hem de haz aldığı bakım vereniyile sıcak, yakın ve devamlı bir ilişki içerisinde olmasının, ruh sağlığı için gerekli olduğuna inanılmaktadır." Bowlby bundan sonraki çalışmalarını bu raporda yazdığı ilkelere göre formüle ederek açıklamıştır (70).

Bowlby' e göre bağlanma davranışı, bireyin dünyayla daha iyi başa çıkabileceğini düşündüğü bir yetişkin ya da bakım verenine yaklaşmasını veya yakınlığı sürdürmesini sağlayan bir davranış biçimidir (71). Bebeğin annesini veya bakım verenini diğer kişilerden ayırabilmesi, sonrasında da bağlanma davranışı göstermesi beklenmektedir (70).

Bowlby yaşamın ilk yıllarında bağlanma davranışını belirlemede iki temel kriterin etkili olduğunu söylemiştir: birincisi anne ayrıldığında ağlama ve izleme, ikincisi döndüğünde karşılama ve yakınlaşmadır (70).

Bağlanma davranışının sistematik ölçümünü Mary Ainsworth yapmıştır. Baltimore ve Uganda da elde ettiği bulgularla "Yabancı Durum" adını verdiği testler aracılığıyla anne/bakım vereni ile çocuğun ilişkisini gözlemleyerek bağlanma stillerini belirlemiştir. Ainsworth'a göre yabancı durum testi annenin varlığında, anne

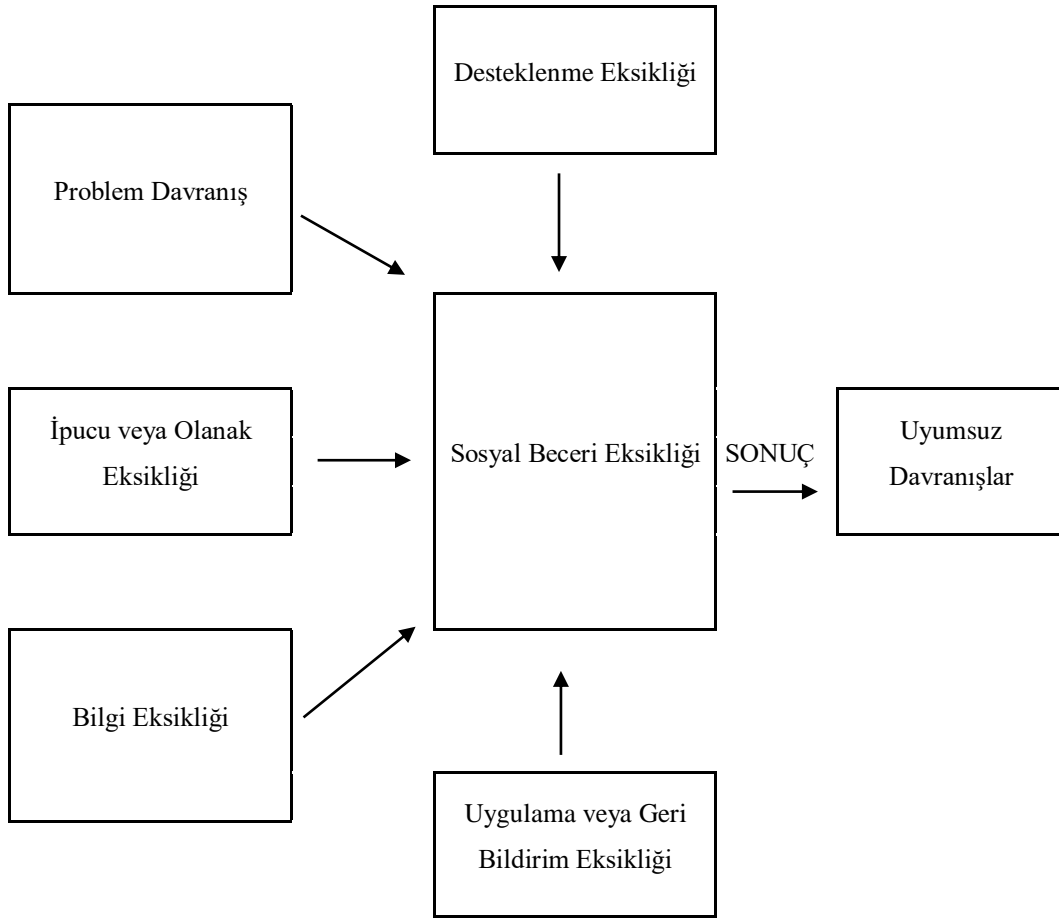
yokken veya diğer durumlarda çocuğun davranışının nasıl etkilendiğini gözlemlemek için çok fazla fırsat sağlamaktadır (72). Ainsworth yabancı durum testi ile ebeveynlerinden üç dakika ayrı kalan çocukların nasıl bir tepki verdiklerini gözlemleyerek bağlanma ilişkilerini sınıflandırmıştır (73). Yaptıkları deneyler sonucunda Ainsworth ve öğrencileri üç tip bağlanma davranışı belirlemiştir: güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kararsız bağlanma. Güvenli bağlanan çocuklar (yaklaşık %60) ebeveyni/bakım vereni yanından ayrıldığında bu durumu şiddetli protesto etmiş ancak yeniden oyununa geri döndüklerini, ebeveyni odaya girdiğinde onunla yeniden birleşmeye yatkınlık gösterdiklerini, kaçınan bağlanma gösteren çocukların (yaklaşık %20) hem ayrılık hem de birleşme sırasında duygusal olarak ebeveynlerinden kaçınmaları onları engelleme davranışı gösterdiklerini belirlemiştir (73). Son olarak kararsız bağlanma gösteren çocukların (%12-15) ise ebeveynlerine nasıl davranacaklarını bilemedikleri onlara yakınlık veya temas kurmada kararsızlık yaşadıkları ve bazı çocukların öfkeli bazılarının umursamaz davranışlar sergilediği görülmüştür (51,52).

Bağlanma davranışı bireylerin sosyal ilişkilerine de yansiyabilmektedir. Literatür incelendiğinde bağlanma davranışı ile sosyal beceri arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanabilirken, güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların sosyal beceri düzeyleri karşılaştırıldığında güvenli bağlanan çocukların sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (53,54). Literatürde bu durumu destekleyen çalışmalara bakıldığında;

Seven (77) 6 yaşındaki 110 çocuğun katıldığı doktora tez çalışmasında çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

2.5. Sosyal Beceri Yetersizliğini Etkileyen Etmenler

Sosyal beceri yetersizliği bireyin kendisini değerlendirmesi veya bir başkası (akran, öğretmen ve ebeveyn) tarafından değerlendirilmesi ile belirlenmektedir. Literatüre bakıldığında sosyal beceri yetersizliğinin ortaya çıkmasını etkileyen bireye yönelik veya çevresinden kaynaklanan etmenler olduğu görülmektedir. Gresham ve Elliott (78)' a göre sosyal beceri yetersizliğini etkileyen beş ana etmen Şekil 2.1.'de özetlenmiştir.



Şekil 2.1. Sosyal beceri yetersizliğini etkileyen etmenler (78,79).

Desteklenme Eksikliği (Lack of Reinforcement): İnsan yaşamında genellikle gelişimsel becerilerin öğrenilmesinde veya uygulanmasında çevresel destek önemlidir. Bazı çocukların çevrelerinden gördüğü destek düzeyi çok az ya da hiç olmadığından bu çocuklar ortama uygun sosyal beceriyi çok fazla sergileyememektedir (78).

Problem Davranış (Problem Behavior): Çocukların olumlu sosyal beceri repertuarına karışan problemler sosyal beceri kazanımını veya mevcut sosyal beceriyi başarıya gücünü engellemektedir (78). Problem davranışın varlığı çocukların başarabileceği olumlu davranışların ortaya çıkmasına etki edebilmektedir.

İpucu veya Olanak Eksikliği (Lack of Clues or Opportunities): Bazı çocuklarda sosyal olarak uygun olan davranışları sergileyebileceği sosyal ipuçları bulunmadığı için belirli sosyal becerileri göstermekte zorlanabilir (78).

Bilgi Eksikliği (Lack of Knowledge): Çoğu çocuk sosyal açıdan uygun olan davranışa ait bilgilerinde eksiklik olduğu için sosyal beceri yetersizliği gösterir (78). Bilgi

eksikliğine bağlı olan sosyal beceri yetersizliğinin birçok farklı sebebi olabilir ancak Gresham ve Elliott (78)' a göre bu sebepler temelde üç alanla ilişkilendirilebilir. Birincisi, çocuk akranları ile iletişim halinde iken uygun sosyal beceriyi sergileyebilmek için yeterli bilgi sahibi olmayabilir (80). İkincisi, çocuklarda sosyal bir amaca ulaşmak için uygun olan davranışsal stratejilerin bilgisi eksik olabilir (78,80). Üçüncüsü, bazı çocuklarda belirli davranışsal stratejilerin sosyal bağlamda uygun bir şekilde kullanılabileceğine yönelik bilgi eksikliği olabilir (78,80).

Uygulama veya Geri Bildirim Eksikliği (Lack of Practice or Feedback): Çocukların bazıları yeni kazanılan bir sosyal beceriyi sergilemek için yeterli uygulama olanağına sahip olmadığı için yeterli olmayan sosyal beceri performansı sergilerler (78). Yeterli donanım elde edene kadar çocuğa davranışlarını uygulama fırsatı sunmak ve davranışlarıyla ilgili geri bildirimde bulunmak sosyal becerilerin doğru şekilde kazanılmasına olanak sağladığı için önemlidir.

2.6. Oyun Becerisi

Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarından itibaren oyun aracılığıyla dünyayı ve yaşamı öğrenir. Oyun oynarken gerçek yaşamı taklit eder, gerçekte olmasını istediği şeyleri oyununa yansıtır. Oyun çocuğun temel haklarından biri olmasının yanında çocuk için iyi bir eğitim aracıdır (16). Eğitimde oyunun önemi oyun kuramcıları tarafından fazlasıyla vurgulansa da eğitim aracı olarak oyunun kullanılması 19. yüzyılın sonuna doğru önem kazanmaya başlamıştır (16).

2.6.1. Oyunun Tanımı

Literatür incelendiğinde çeşitli ve farklı oyun tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar kronolojik olarak eskiden yeniye doğru şu şekilde açıklanmıştır;

Isenberg ve Quisenberry (81)' e göre oyun oynandıkça çeşitlenen ve karmaşık bir hal aldığı için gelişen, değişen ve dinamik bir süreç olarak tanımlanır.

Gray (82)' e göre oyunu tanımlamak için beş özellik vardır;

- Oyun kendi kendine seçilen ve kendini yönettiğin bir aktivitedir.
- Oyun doğal olarak motive eden bir aktivitedir.
- Oyun zihinsel kurallarla yapılandırılmış bir aktivitedir.
- Oyun yaratıcı bir aktivitedir.

- Oyun aktif, uyanık ama stresli olmayan zihinsel çevrede üretilen bir aktivitedir.

Burghardt (83) oyunu tanımlamak ve tanımak için beş kriter belirlemiştir:

- Oyun ortaya çıktığı bağlamda tamamen işlevseldir.
- Oyun kendiliğinden ortaya çıkan, zevkli, eğlenceli, ödüllendirici ve isteğe bağlıdır.
- Oyun sıralama veya zamanlama olarak ciddi davranışlardan farklıdır.
- Oyun tekrarlanır ama değişmeyen veya tekrarlanan stereotipik davranışlar (sallanma ve hızlı hızlı yürüme) gibi değildir.
- Oyun akut veya kronik stres olmadan başlatılır (83).

Trawick-Smith (84)' e göre oyun bireyin kendisinin seçtiği, yazılı olmayan, özünde motive edici, hareketli, sürece yönelik ve duygusal olarak anlamlı bir aktivite olarak tanımlanır.

Bu tanımların yanında oyunun oyun olarak tanımlanmasında uzmanlara rehber olabilecek özellikler de belirlenmiştir. Lifter ve ark. (85)' nin belirttiğine göre Lifter ve Blomm oyunun ne olduğu ve nasıl tanımlandığına yönelik bazı özellikler belirlemiştir;

- Oyun kasıtlı durumların açıklamasıdır. Çocuğun devam eden olaylardan öğrendikleri ve onlar hakkında bildiklerinden oluşturduğu zihnindeki tasarımlardır.
- Oyun ilgi ve merak uyandıran çocuğun dikkatini çeken nesnelere doğal olarak ortaya çıkan aktivitelerdir.
- Oyuna çocuğun bakım verenleri (ebeveyn ve bakıcı vb.) veya akranları da katılabilir veya katılmayabilir.
- Oyuna duygu eklenebilir veya eklemeyebilir.
- Oyun sırasında rol yapılabilir veya yapılmayabilir.

Oyun için yapılan bu tanımların hepsinde ortak noktanın oyunun duyguları ifade eden, bireyin ilgisini çeken ve meraklı olduğu konu üzerinde şekillenen ve kendiliğinden ortaya çıkan aktiviteler olduğu görülmektedir.

2.6.2. Oyunun Sınıflandırılması ve Oyun Teorileri

Parten (86) oyunu altı sosyal kategoriye ayırmıştır;

Çabasızsız (Unoccupied) Oyun: Çocuğun görünüşte oyun oynamadığı, anlık ilgisini çeken herhangi bir şeyi izlediği, kendi vücudu ile oynadığı, sandalyeye çıkıp indiği, öğretmenini takip ettiği veya odanın bir noktasına göz gezdirerek oturduğu oyundur.

Pasif (Onlooker) Oyun: Çocuğun zamanını diğer çocukların oyunlarını izleyerek, oyunun içine girmeden onları gözlemleyerek tavsiye verdiği, soru sorduğu oyundur.

Tek başına (Solitary) Oyun: Çocuğun konuşma mesafesi içerisinde yer alan çocukların kullandığından farklı oyuncaklarla bağımsız ve tek başına oynadığı oyundur. Çocuk oyunda diğerlerinin yaptığına bakmadan kendi faaliyetini tamamlamaya çalışır.

Paralel (Parallel) Oyun: Çocuğun bağımsız olarak oynadığı ama etrafındaki çocukların kullandığı oyuncaklar ile oynadığı ve arkadaşlarının etkinliklerini etkilemeye veya değiştirmeye çalışmadığı oyundur. Çocuk diğer çocuklarla oynamaz yanında oynayan çocukların gelişini veya gidişini kontrol etmez, kendi oyunu ile meşguldür.

İlişkili (Associated) Oyun: Çocuğun diğer çocuklarla oynadığı, konuşmanın oyun malzemelerinin alınması, ödünç verilmesi gibi ortak etkinliklerle gerçekleştiği, her çocuğun iş bölümü yapılmadan kendi istediği gibi davrandığı oyundur.

Birlikte veya Organize (Cooperative or Organized) Oyun: Çocuğun belirli bir amaç için bir arada olan bir grupta oyun oynamasıdır. Grubun kontrol edilmesi, faaliyetlerinin yönlendirilmesi bir veya iki kişi ile yapılır. Amaca ulaşmak için iş bölümü yapılır, grup üyelerinin farklı roller üstlenmesi ile oynanır (86).

Smith (87)' in belirttiğine göre Smilansky oyunu dört kategoriye ayırmıştır;

İşlevsel (Functional) Oyun: Çocukların basit vücut hareketleri veya nesnelere yaptıkları eylemlerden oluşan oyundur.

Yapı-inşa (Constructive) Oyunu: Çocukların nesnelere amacına uygun olarak bir şeyler yapmak için kullandıkları oyundur.

Dramatik (Dramatic) Oyun: Çocukların gerçek yaşama uygun rolleri canlandırdıkları oyundur.

Kurallı Oyun (Game with Rules): Oyuna katılan çocuklar tarafından kabul görmüş kurallarla oynanan oyundur (87).

Piaget yaşamın ilk yedi yılındaki çocuk oyunlarını değerlendirmek için üç aşama tanımlamıştır; pratik oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun (88).

Pratik oyun aşaması 0-18 ay arasında görülmektedir. Yeni doğan için önemli olan belirli işlevsel davranışları öğrenmesi ve bunları zihninde şemalaştırması ile tamamlanır. Pratik alıştırmalar ile çocuk eline aldığı oyuncacı ya da nesneyi sallar, vurur, atar veya ağzına götürür, çocuk bundan keyif alır (89). Piaget'e göre bu çocuk için oyundur (89). Oynadığı bu oyun sonunda yeni zihinsel şemalar oluşturur. Rastlantı sonucu keşfettiği yeni şemalarla eskilerini birleştirerek amaca uygun şemalar geliştirir (89).

Sembolik oyun aşaması 2-6 yaş arasında görülmektedir. Zihninde oluşturulan şemaların oyunlarda görüldüğü aşamadır. Çocuklar 2-4 yaş arasında daha çok çevreden duyduğu veya gördüğü şeyleri etrafındaki nesnelere farklı amaçlarla kullanarak oyunlarına yansıtır. 4-6 yaş arasında ise oyunlar daha çok çevreden duydukları ile birleşerek sosyal olarak anlamlı hale gelir ve gerçekçi ayrıntılar içerir (89).

Kurallı oyun aşaması 7-12 yaş arasında görülmektedir. Çocuk gerçeğe yakın oynadığı oyunlarına belirli kurallar getirerek grup oyunları oynamaya başlar. Oyunun kuralları oyun için vazgeçilmez bir unsur haline gelir. Kuralların olması oyunu çocuk için daha eğlenceli hale getirir. Temelde kural koymak çocuğun grup arkadaşları ile iş birliği yapmasına ve bu davranışın gelişmesine katkı sağlar. Dramatik oyunlar bu dönemde oynanmaya devam ederken sembolik oyunda azalmalar görülmektedir (89).

Oyun becerisi erken çocukluk döneminde kuramsal açıdan incelenmiş ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Oyunu ve oyun becerisini açıklayan kuramlar klasik ve modern oyun kuramları olarak ikiye ayrılır (90). Oyun kuramları ile ilgili detaylı açıklamalar Tablo 1.1. ve Tablo 1.2.'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. Klasik Oyun Kuramları.

	Kuramcı	Kuram	Oyun Hakkında Görüş
Klasik Kuramlar	F. Schiller ve H. Spencer	Fazla Enerji Kuramı	Ebeveynleri tarafından temel ihtiyaçları giderilen çocukların oyun için daha fazla zamanı olur. Oyun yoluyla çocuklar enerjilerini harcayabilirler. Oyun sırasındaki davranışlar amaçsızdır, sadece fazla enerjinin açığa çıkmasına yardımcı olur (89).
	M. Lazarrus	Yeniden Yaratma/Rahatlama Kuramı	Fazla enerji kuramının aksine Lazarrus insanların enerjisiyi yeniden yaratmak için oyun oynadığını savunur (84). Oyun özellikle zihinsel çalışma sürecinde enerjisiyi yeniden üretir (84) ve bireylerin yorgunluğunu alan onları rahatlatan yöntemlerden biri olarak kabul edilir (89).
	K. Gross	Alıştırma Kuramı	Alıştırma kuramı çocuğu gerçek yaşama ait belirli becerileri oyunlarında taklit etmesinin gerekliliğini açıklar. Gross oyunun çocuğun 'özünü' ve gelecek için içgüdülerin güçlendirilmesine hizmet ettiğini savunur. Oyun sadece çocuk oyunları ile sınırlı değildir aynı zamanda ritüelleri, yetişkin oyunlarını ve yarışmaları da kapsar. Oyunlarda yetişkin taklidi önemlidir ve çocuğun gerçek yaşama dair pratikliğini artırır. Gross oyunu işlevsel olarak incelemek için oyunu; deneysel oyun (kurallı oyun), sosyoekonomik oyun (kaba ve düşmeye dayalı oyun) ve taklitçi sosyal ve aile oyunları (dramatik oyun) olarak ayırmıştır (90).
	G. S. Hall	Tekrarlama Kuramı	Tekrarlama kuramının kökeni ontogeni (birey gelişimi) ve filogeni (türlerin gelişimi) temeline dayanmaktadır (90). Çocuklar oyunlarında insan gelişim aşamasında gözlenen düzenin yeniden canlandırarak modern yaşamda artık ihtiyaç duyulmayan ilkel içgüdülerden kurtulurlar (90). Oyunu çağdaş kuramlardan ayırın en temel fark Hall'un oyunu evrimsel biyolojinin bir ürünü olarak görmesi ve çocukluk kaygılarının, gerginliklerinin ve agresif dürtülerini hafifleten bir terapi olarak görmemesidir (90). Çocuk oyunlarında önemli bir yeri olan soyut ve sembolik düşüncenin bu teoride hesaba katılmaması da önemli bir noktadır (90).

Tablo 1.2. Modern Oyun Kuramları.

	Kuramcı	Kuram	Oyun Hakkında Görüş
Modern Kuramlar	S. Freud	Psikoanalitik Kuram	Freud' a göre çocuk korku, anksiyete ve güçsüzlük hissi ile başa çıkabilmek için oyun oynar (84). Bu travmatik olayları iki şekilde yenebilir: birincisi, çocuk ebeveyni tarafından şiddete maruz kaldıysa oyununda bunu bir nesne ya da arkadaşında uygulayabilir; ikincisi, hoş olmayan bir olayla ilgili olumsuz duyguları özümsemek için olayı oyununa yansıtabileceği küçük bölümlere ayırarak bu kötü deneyimi birden fazla kere tekrarlar (90).
	E. Erikson	Psikososyal Gelişim Kuramı	Erikson psikoanalitik teorinin oyuna bakış açısını detaylandırarak normal gelişim gösteren bir çocuk için oyunun etkilerini incelemiştir (90). Psikososyal kurama göre oyun yaşamın geçmişi, şuanı ve geleceğine hizmet eder ve oyunda bu üçü dramatize edilir (90).
	J. Piaget	Bilişsel Gelişim Kuramı	Bilişsel gelişime göre oyun, çocukların yaşamları hakkında gözlemlediği veya öğrendiği şeyleri açıklamak ve yeniden yaratmak için bir yoldur (84).
	L. Vygotsky	Bilişsel ve Dil Gelişimi Kuramı	Vygotsky'e göre çocuklar gerçekte olmayan şeyleri ifade edebilmek için sembol olarak oyuncakları, jest ve mimikleri, konuşmayı ve diğer davranışları kullanır (84). Oyun sosyal etkileşim, dil ve kültürden etkilenir (84). Kuramın dayandığı temel nokta oyunun çocukları çok olgun bir yoldan düşünmeye ve davranmaya teşvik etmesidir (84).
	J. Bruner	Bilişsel Gelişim Kuramı	Bruner motor becerilerin davranışsal esneklik kazanabilmesi için dramatik oyunların önemini vurgular (90). Dramatik oyunlar sayesinde oyun oynarken çocuklar denenmedik yeni davranış kalıplarını denerler (90).
	D. Berlyne	Uyarılma Kuramı	Berlyne' a göre oyun merkezi sinir sistemimizdeki uyarılmayı optimumda tutabilmeye yönelik bir ihtiyaç veya dürtüden kaynaklanmaktadır (90). Uyarılmanın kaynağı bilgi almayı kolaylaştırır, çok fazla uyaran olduğunda uyarılma rahatsız edici seviyelere yükselir ve uyarıyı azaltmak için farklı aktivitelere katılmak gerekir (90). Bunun tersine eğer uyarı yoksa bu sefer birey can sıkıntısı yaşar ve uyarı aramaya başlar, uyarılma motivasyonu ile ilgili yapılan bu tür etkinlikler Berlyne' a göre 'çeşitli keşifler' olarak isimlendirilmektedir (90).
	F. Froebel	Froebel' in Oyun Kuramı	Froebel oyunu bir eğitim aracı olarak görür. Çocuklar için kendi tasarımı olan eğitim araçlarını çocuklara 'hediye' olarak adlandırır ve oyunun çocuk için bir 'iş' olduğunu ifade eder. Ona göre oyun, çocukların araştırma ve öğrenme faaliyetlerini yapabildiği, doğanın güzelliklerini inceleme fırsatı bulduğu ve nesnelere arasındaki ilişkileri kavrayabildiği tüm bunları özel olarak tasarlanmış oyun materyalleri ile yapabildiği bir araçtır (89).

Tablo 1.2. Modern Oyun Kuramları (Devam).

Kuramcı	Kuram	Oyun Hakkında Görüş
M. Montessori	Montessori'nin Oyun Kuramı	Montessori oyununun çocukların gelişimi için temel bir araç olduğu bunun özel bir eğitim programı ile verilmesi gerektiğini ve eğitimler sırasında özel eğitim materyallerinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (89). Çocuk, oyunu içinden geldiği için oynar ve oyunu çevresinde gördüklerini uygulamak için bir fırsat olarak görür. Montessori'ye göre oyun çocuğun en temel uğraşdır bu uğraş gerçekleştirirken yetişkin desteğinin olması önemlidir. Oyun sırasında kullanılan materyallerin günlük yaşama ait olması tesadüf değildir, materyallerin gerçek olması çocuğun çevresinde gördüklerini oyunlarına aktarması için kolaylık sağlar (89).
Sutton-Smith	Oyun Kuramı	Çocuklar eşyalara ya da insanlara oyun sırasında başka bir şeymiş gibi davranarak alternatif sembolik yapılar geliştirirler (90). Dramatik oyun sırasında meydana gelen bu dönüşüm çocukların zihinsel esnekliğinde de benzer bir etki yaratır (90). Bu sayede çocuklar sabit fikirlerden kurtulmanın yolunu bulur, fikirleri yeni yollarla bir araya getirir ve farklı fikirlerin gelişmesini sağlar (90).
P. Slade	Oyun Kuramı	Slade oyunu kişilere verilmiş bir hediye olarak görür ve küçük yaşlardan itibaren nasıl oyun oynanması gerektiğine dair yeterli donanımların mevcut olduğunu benimser (89). Ona göre oyun çocuk için vardır, çocuk oyun için doğmuştur ve yetişkinliğe yaklaştıkça oyun oynama isteği azalır (89). Slade oyunu yansıtma ve kişisel oyun olarak iki kısımda inceler. Yansıtma oyun: çocuğun sokakta gördüğü toprak, taş, ip gibi materyallerle oynadığı oyundur (89). Bu oyun sırasında kullanılan materyaller oyun sonrasında terk edilir ancak çocuğun anılarında geniş yer tutar. Bu oyun henüz yürümeye başlamamış, çevresini keşfetmek için yeterli donanıma sahip olmayan çocukların rahatlıkla oynayabileceği bir oyundur (89). Kişisel oyun: bu oyun türünde çocuk hem bedeni hem de akli ile oyuna katılır. Hareket eder, koşar, düşer, zıplar, atar veya fırlatır. Bu tip etkinliklerden sonra geriye çocuk için bir şey kalmaz ancak birileri tarafından fotoğraflarının çekilmesi gereklidir (89).
G. Bateson	Oyun İletişimi Teorisi	Bateson, çocukların sözel ve sözel olmayan iletişimi oyunda nasıl öğrendiklerini açıklar (84). Oyun hakkında en önemli şey çocuğun oyunun rol veya gerçek olduğunu ayırt edebilen akranları olduğunu bildiğinden emin olmak için yüz ifadesi, tonlama ve jestler gibi sosyal sinyalleri öğrenmesidir (84).

2.7. Sosyal Beceri ve Oyun Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde literatür taraması sonucu bu tez çalışması ile benzerlik gösteren araştırmalar özetlenmiştir.

Veiga ve ark. (91) oyun alanlarında okul öncesi çocukların sosyal yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmanın amacı sosyal yeterliliğin gelişimini kolaylaştıran bir oyun türü olup olmadığının ve sosyal öğrenme için uygun ortamın sağlandığı teneffüs sırasında çocukların birbirleriyle etkileşim kurma fırsatlarının olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında 4-6 yaş aralığında olan 73 okul öncesi öğrencisinin oyun alanında kaydedilen video kayıtları incelenmiş, erkeklerin daha çok itiş-kakış oyunlarını tercih ettiği, kızların da itiş-kakış oyunları ve rol oynama oyunlarını tercih ettiği belirlenmiştir. Egzersiz ve itiş-kakış oyunlarının sosyal yeterliliğe pozitif yönde, rol yapma oyunlarının negatif yönde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür (91).

Carolan ve ark. (92) Kanada'nın Nova Scotia bölgesinde uygulanan 'Universal Play-based Early Childhood Program'ın değerlendirme sonuçlarını incelemiştir. Araştırmaya 291 okul öncesi öğrencinin ebeveyni veya bakım vereni katılmış ve online olarak hazırlanan 82 tane açık ve kapalı uçlu sorudan oluşan anketi doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın yöntemi incelendiğinde karma desen kullanıldığı yani hem nitel hem de nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları 'Ebeveynler oyun temelli öğrenmeyi nasıl algılar ve bu algıları neler etkiler?' başlıklı sorunun altında yer alan 'Oyun okul öncesi eğitimin önemli bir parçasıdır sorusuna 275 ebeveyn yanıt vermiş %18,2'si (50 ebeveyn) katıldığını %78,5'i (216 ebeveyn) kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Yine aynı başlık altında yer alan 'Oyununun çocuğumun öğrenmesine nasıl katkı sağladığını öğrenmek isterim' sorusuna 275 ebeveyn yanıt vermiş %33,8'i (93 ebeveyn) katıldığını, %28,4'ü (78 ebeveyn) kesinlikle katıldığını ve %24,7'si(68 ebeveyn) katılmadığını belirtmiştir.

Kemple ve ark. (8) okul öncesi dönem öğrencileri için prososyal becerileri ve sosyal bilgiyi destekleyerek saldırganlık davranışlarını önlemek için 28 hafta süren bir eğitim programı hazırlamış ve etkililiğini incelemiştir. Program öncesinde araştırmanın yapılacağı sınıfların belirlenmesinde "Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)" kullanılmıştır. ECERS-R' dan 4'ün (1-7 arasında

puanlama yapılabilir) üzerinde puan alan sınıflar çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya yaşları 4-6 arasında değişen 37 (17 deney, 20 kontrol) okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Veriler; araştırmacıların çocuklarla 20 sorudan oluşan içerisinde öfke yönetimi, bakış açısı alma, başkasının duygularını tanımlama ve sosyal problem çözmeye yönelik 10-20 dakikalık süren görüşme yapması, öğretmenlerin “The Social Skills Improvement System (SSIS)” kullanarak sosyal beceri ve problem davranış düzeyini belirlemesi ve araştırmacılar tarafından her bir çocuğun 60 dakikalık davranışsal gözlem kaydının alınması ile elde edilmiştir. Eğitim programının sonunda, deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test iş birliği, öz-kontrol ve toplam sosyal beceri puan ortalamalarında ve kontrol grubu ile kıyaslandığında iş birliği ve toplam sosyal beceri puan ortalamalarında anlamlı derecede artış olduğu görülmüştür.

Villares, Brigman ve Peluso (93) Ready to Learn isimli sosyal beceri destek eğitim programında çocukların sosyal becerilerini desteklenmesinin etkisini incelemiştir. Program ebeveynlere, çocuklara ve sınıf öğretmenlerine bütüncül bir yaklaşım benimsenerek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların olumlu sosyal davranış gösterme ve dinleme becerilerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ostrov ve ark. (94) 3-5 yaş grubundaki çocuklara saldırganlık davranışlarını azaltmak, prososyal davranışları arttırmak için 6 haftalık eğitim programı uygulamışlardır. Öğretmenler tarafından çocukların prososyal davranışları ‘Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form’ ile saldırganlık davranışları da 3 dakikalık gözlem raporları ile değerlendirilmiştir. Eğitim programı sonunda çocukların saldırganlık davranışlarında azalma, prososyal davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Jolstread ve ark. (95) tarafından yapılan çalışmada 4-5 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan olumlu davranış desteği uygulamalarının (övgü ve pekiştireç kullanımı, sosyal becerilerin desteklenmesi, davranış problemlerinin sertçe uyarılması, pozitif davranışların desteklenmesi) davranış problemini azalttığı belirlenmiştir.

Özbey (96) doktora tez çalışmasında Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve bu doğrultuda hazırladığı

destekleyici eğitim programının etkisini incelemiştir. Çalışmaya 60-72 aylık 330 çocuk ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik kısmına katılırken, eğitim programının uygulamalarına ise 15 deney 15 kontrol olmak üzere 30 anasınıfı öğrencisi katılmıştır. ‘Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)’nin okul öncesi dönem çocukları için kullanılabilceği belirlenmiştir. Haftada 3 gün toplamda 19 gün süren ve 74 etkinliğin uygulandığı eğitim programının sonunda ise çocukların sosyal beceri düzeylerinin son test puanları lehine arttığı görülmüştür.

Günindi (9) anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarına uygulanan ‘Sosyal Uyum Beceri Eğitim Programı’nın çocukların sosyal uyum becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 18 deney 18 kontrol olmak üzere 36 anasınıfı öğrencisi katılmıştır. 12 hafta süren eğitim programının öncesi ve sonrasında çocuklara ‘Sosyal Uyum Becerileri Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların sosyal uyum becerisi puan ortalamalarında artış sosyal uyumsuzluk puan ortalamalarında azalma olduğu görülmüştür.

Uygun ve Kozikoğlu (97) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 351 çocuk katılmıştır. Değerlendirme ‘36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranışı Ölçeği’ ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sıklıkla sosyal oyun davranışı, bazen paralel oyun davranışı ve nadiren itiş-kakış oyun davranışı sergiledikleri ve sessiz oyun oynama davranışının olmadığı görülmüştür. Çeşitli demografik özellikler açısından incelendiğinde ise anne eğitim düzeyinin artmasının çocukların sosyal davranışı gösterme olasılığını arttırdığı ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha az itiş-kakış oyun davranışı sergiledikleri gözlemlenmiştir.

İbiş (98) yüksek lisans tez çalışmasında değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubunda yer alan 24 çocuk katılmıştır. Program 12 hafta boyunca haftada 2 gün uygulanmış ve çocukların kişiler arası becerileri, kızgınlık davranışlarını kontrol etme, sözel açıklama becerileri, değişikliklere uyum sağlama becerileri, görevleri tamamlama becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ünsal (99) doktora tez çalışmasında Türkçeye uyarladığı ‘Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı’ nın 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisini incelemiştir. Eğitim programı 12 hafta haftada 2 gün 30’ar dakika süre ile uygulanmıştır. Çalışma üç farklı anaokulu ile yürütülmüş olup örnekleme birinci anaokulundan 18 (9 deney, 9 kontrol), ikinci anaokulundan 23 (11 deney, 12 kontrol) ve üçüncü anaokulundan 26 (16 deney, 10 kontrol) olmak üzere toplamda 67 (36 deney, 31 kontrol) anasınıfı öğrencisi dahil edilmiştir. ‘Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Problem Davranışlar Alt Ölçeği’ ile elde edilen bulguların sonuçlarına göre eğitim programının deney grubunun problem davranışlarının azaltılmasında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür (99).

Kurt (100) yüksek lisans tez çalışmasında 5-6 yaş grubunda olan 69 çocuğa (23 deney, 23 kontrol 1 ve 23 kontrol 2) 23 hafta boyunca haftada 2 saat proje yaklaşımı eğitim programı uygulamıştır. ‘Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden’ elde edilen sonuçlara göre deney grubunu oluşturan çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile tüm alt boyut faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, ölçme araçları hakkında bilgiler ile veri toplama süreci, Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın içeriği ve verilerin istatistiksel analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Araştırmanın modeli araştırmanın temel ve alt problemlerinin araştırmacı tarafından test edilmesi için hazırlanan bir plandır (101). Araştırma modelleri temelde nitel, nicel ve karma yöntem olmak üzere üçe ayrılmaktadır (102). Nicel yöntem ise deneysel ve deneysel olmayan desenler olarak iki grupta incelenmektedir (102). Bu çalışma, 5-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik geliştirilen Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği ön test- son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak tamamlanmıştır. Deneysel desenin sembolik görünümü şu şekilde açıklanmıştır:

Tablo 3.1. Deneysel desen görünümü.

Çalışma Grubu	Ön Test	Uygulama	Son Test
	O ₁	X	O ₃
G_D	“Ana Okulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)”	“14 Haftalık Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulaması”	“Ana Okulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)”
	O ₂	-	O ₄
G_K	“Ana Okulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)”		“Ana Okulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)”

Tablo 3.1.'de kullanılan sembollerin anlamı şu şekildedir; G_D: Deneysel grubunu, G_K: Kontrol grubunu, O₁ ve O₃: Deneysel gruba uygulanan ön test ve son

test sonuçlarını, O₂ ve O₄: Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçlarını, X: Deney grubuna uygulanan programı temsil etmektedir.

Araştırma kapsamında grupların belirlenmesinde rastgele atama kullanılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın modeli yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel desenlerde örneklem; sınıf, kurum ve aile birimi gibi kendiliğinden oluşmuş veya gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiş kişilerden oluşmaktadır (102). Yarı deneysel desende amaç uygun örnekleme ulaşmaktır (102).

Değişken, bir olaydan diğerine farklılık gösteren bir durumu ifade eder (101–103). Değişkenler; özelliklerine, değerlerine ve sebep-sonuç ilişkilerine göre sınıflandırılmaktadır (103). Sebep-sonuç ilişkisine göre ikiye ayrılır; bağımlı ve bağımsız değişken. Bağımsız değişken, bağımlı değişkeni etkileyen ve çalışmanın bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmek istendiği değişkendir (101,102). Bağımlı değişken, bağımsız değişkenden etkilenen ve bağımsız değişkenin üzerindeki etkisinin incelendiği değişkendir (101). Bu çalışmanın bağımsız değişkeni ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’, bağımlı değişkenleri de 5-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri ve oyun becerisi düzeyidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örneklemede amaç araştırmanın amacına uygun olan ve derinlemesine bilgi alınabilecek bir grubun seçilmesidir (101).

Çalışmanın uygulanacağı ilçenin seçiminde ilçenin sosyoekonomik düzeyi ve araştırmacı için ulaşım kolaylığı etkili olmuştur. Yapılan çalışmalar, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (14). Araştırmanın uygulanması için belirlenen Güngören ilçesi ‘2018 yılında yapılan İnsani Gelişme Endeksi-İlçeler (İGE-İ) (12) ve 2017 yılında yapılan İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (13)’na göre sosyo-ekonomik durum sıralamasında İstanbul’da yer alan 39 ilçe arasından 27. sırada yer almıştır. Bu raporlara göre ilçeler çok yüksek, yüksek, orta ve düşük olarak sıralanmıştır. Güngören ilçesi sosyo-ekonomik durum ve gelişmişlik seviyesine göre yüksek-orta

düzey arasında yer almaktadır. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu sosyoekonomik düzeyi orta düzey diyebileceğimiz ve araştırmacı için ulaşım açısından kolay ulaşılabilecek konumda yer alan Güngören ilçesinde yer alan bir anaokuluna devam eden, çalışmaya dahil olma kriterlerini taşıyan çocuklar dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için öncelikle ‘Güngören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi ve özel anaokullarının listesi elde edilmiştir. Bu anaokullarının yöneticileri ile görülmüş, çalışmaya katılmaya istekli olan ve birden fazla 5-6 yaş grubu sınıf bulunan anaokullarının listesi oluşturulmuştur. Bu anaokulları arasından çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve dahil olma kriterlerini taşıyan bir anaokulundaki çocuklar çalışma grubunu oluşturmuş, 5-6 yaş grubu sınıflarından hem deney hem de kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının aynı anaokulundan seçilmesinde çocukların benzer eğitim almaları, kurumun eğitim felsefesinin tüm çocuklar için aynı olması, yakın sosyokültürel özelliklere sahip olmaları, her sınıfta eşit sayıda çocuğun eğitim görmesi, çocukların normal gelişim göstermesi, daha önce benzer bir eğitim programının anaokulunda uygulanmamış olması ve okul öncesi eğitim kurumuna en az bir yıl süre ile devam ediyor olmaları etkili olmuştur. Bu kriterler aynı zamanda araştırmaya dahil olma kriterlerini de oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu tüm bu kriterler göz önüne alındığında amaçsal örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi bir araştırmanın sonuçları için önemlidir. Alan yazın incelendiğinde Büyüköztürk ve ark. (101)’nın belirttiğine göre Roscoe başarılı bir deneysel araştırma için, araştırmanın niteliğine ve çalışma şartlarına bağlı olarak, 10-20 katılımcı arasında değişen örneklem büyüklüğüne ulaşmanın yeterli olacağını söylemiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu okul yönetiminden alınan sınıf listeleri ile belirlenmiştir. Buna göre okulda 5-6 yaş grubu 4 sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflar arasından, çalışmaya katılmaya ebeveynlerinin çoğunluğunun izin verdiği 2 sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflardan rastgele olarak birisi kontrol grubu diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Buna göre 5-6 yaş grubunda; deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplamda 44 çocuk belirlenmiştir.

Deney grubunda, kaynaştırma öğrencisi olan (1 çocuk), ebeveynlerinin çalışmaya katılmasını istemediği (1 çocuk) ve ebeveynlerinden izin alındığı halde kolu kırıldığı için okula gelemeyen (1 çocuk) toplamda 3 çocuk çalışmaya dahil edilmemiştir. Kontrol grubunda, kaynaştırma öğrencisi olan (1 çocuk) ve ebeveynlerinin çocuklarının çalışmaya katılmasını kabul etmediği (2 çocuk) toplamda 3 çocuk çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak çalışmaya 19'u deney grubu, 19'u kontrol grubu olmak üzere toplamda 38 çocuk dahil edilmiştir. Bu sayı literatür doğrultusunda deneysel araştırmalar için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir.

Örneklem grubunun belirlendiği anaokuluna devam eden çocukların gelişimleri, düzenli aralıklarla okulda bulunan rehberlik bölümünde görevli Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenleri tarafından Denver II Gelişimsel Tarama Envanteri (Denver GTT-2) ile takip edilmektedir. Denver GTT-2 bir gelişimsel tarama aracı olduğundan, çalışmaya dahil edilen çocukların gelişim tarama sonuçları baz alınarak normal gelişim gösterdikleri kabul edilmiştir.

Tablo 3.2'de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı.

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam
	n	%	n	%	n
Kız	9	47,4	10	52,6	19
Erkek	10	52,6	9	47,4	19
Toplam	19	50	19	50	38

Tablo 3.2.'ye bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuk sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, çalışmaya katılan tüm çocukların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında da kız ve erkek çocuk sayılarının eşit olduğu görülmektedir (19 kız ve 19 erkek). Deney grubunda 9 kız ve 10 erkek, kontrol grubunda ise 10 kız ve 9 erkek çocuk yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubuna göre, araştırmaya katılan çocukların yaş ortalamaları ay cinsinden Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların yaş ortalamalarının dağılımı.

Grup	n	\bar{x}	%
Deney	19	63,68*	50
Kontrol	19	63,37*	50
Toplam	38	63,53*	100

*Çocukların yaş ortalamaları ay olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.3.'e göre deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların yaş ortalamalarının neredeyse birbirine denk olduğu görülmektedir. Buna göre, çalışmaya katılan çocukların yaş ortalaması 63,53'tür.

Tablo 3.4.'de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerine ait demografik bilgiler.

Demografik Özellikler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	n	%	n	%	
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar	0	,0	0	,0
	İlkokul	0	,0	0	,0
	Ortaokul	0	,0	2	11,0
	Lise	6	32,0	5	26,0
	Üniversite	11	58,0	12	63,0
	Lisansüstü	2	11,0	0	,0
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar	0	,0	1	5,0
	İlkokul	0	,0	0	,0
	Ortaokul	1	5,0	3	16,0
	Lise	6	32,0	8	42,0
	Üniversite	8	42,0	4	21,0
	Lisansüstü	4	21,0	3	16,0
Anne Yaşı	20-30	3	16,0	2	11,0
	31-40	15	79,0	15	79,0
	41 ve üstü	1	5,0	2	11,0
Baba Yaşı	20-30	1	5,0	0	,0
	31-40	15	79,0	14	74,0
	41 ve üstü	3	16,0	5	26,0
Anne Yaşam Durumu	Sağ	19	100,0	19	100
	Ölü	0	,0	0	,0
Baba Yaşam Durumu	Sağ	19	100,0	19	100,0
	Ölü	0	,0	0	,0
Anne-Baba Medeni Durum	Boşanmış	0	,0	0	,0
	Evli	19	100,0	100	100,0
Aylık Gelir (TL)	1501-2500	1	5,0	3	16,0
	2501-3500	3	16,0	3	16,0
	3501-4500	3	16,0	4	21,0
	>4500	12	63,0	9	47,0

Tablo 3.4.'e göre deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin %58'inin babaların ise %42'sinin üniversite mezunu olduğu; kontrol grubunda ise annelerin %63'ünün üniversite mezunu olduğu, babaların ise %42'sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Anne ve babaların yaş dağılımına bakıldığında hem deney grubu hem de kontrol grubundaki çocukların annelerinin ve babalarının çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir (deney g. anne: %79, kontrol g. anne: %79; deney g. baba: %79, kontrol g. baba: %74). Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda tüm çocukların anne ve babalarının evliliklerinin devam ettiği; anne ve babanın her ikisinin de hayatta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin gelir düzeyine bakıldığında ise deney grubunda ailelerin %63'ünün, kontrol grubunda ise %47'sinin 4500 TL ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5., deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin bilgileri göstermektedir.

Tablo 3.5. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ait demografik bilgiler.

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Çocuğun Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	Tek çocuk	8	42,0	8	42,0
	2-3 kardeş	9	47,0	11	58,0
	4 ya da 4' den fazla	2	11,0	0	,0
Çocuğun Doğum Sırası	1.Çocuk	11	58,0	10	53,0
	2. Çocuk ve üzeri	8	42,0	9	47,0
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Süresi (Yıl)	1	2	11,0	8	42,0
	2	12	63,0	8	42,0
	3 ve üzeri	5	26,0	3	16,0

Tablo 3.5.'e bakıldığında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan çocukların çoğunluğunun kendisi dahil 1 (deney: %42; kontrol: %42) veya 2 (deney: %47; kontrol: %58) kardeş olduğu; hem deney hem kontrol grubunda çocukların çoğunluğunun ailedeki 1. çocuk olduğu (deney: %58; kontrol: %53) görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim aldıkları sürelelere bakıldığında; deney grubunu oluşturan çocukların çoğunluğunun 2 yıldır (%63), kontrol grubunu oluşturan çocukların ise çoğunluğunun 1 (%42) ya da 2 yıldır (%42) eğitim aldığını görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci ile ilgili detaylı bilgiler bu kısımda ele alınmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan eğitim programı hazırlama süreci ile programın içeriği ve uygulama aşamaları da bu kısımda açıklanmıştır.

3.3.1. Etik Kurul Aşamaları

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na gerekli başvuru yapılmıştır. Komisyonun 08.07.2018 tarihli toplantısında SBE/2018-1271 no'lu karar numarası ile çalışma için etik kurul izni verilmiştir (Ek-1). Etik kurul izninin alınmasını takiben çalışma ile ilgili gerekli diğer izinlerin alınması süreçleri takip edilmiştir. Çalışmaya katılacak tüm katılımcılardan gerekli izinler/onay alınmıştır.

3.3.2. Veri Toplama İşlemi

Araştırma kapsamında veri toplama işlemine yönelik ele alınan işlemler basamaklar halinde aşağıda aktarılmıştır.

Birinci Aşama:

Araştırma konusunun belirlenmesi veri toplama sürecinin ilk aşamasıdır. Bu nedenle konu seçiminde sosyal beceri, sosyal yeterlilik ve oyun becerilerine yönelik ulusal ve uluslararası alan yazın çalışmaları incelenmiş, araştırmanın yöntemi, ölçüklerin seçimi ve uygulama içeriğine yönelik (uygulama süresi, katılımcıların belirlenmesi, katılımcılara yönelik dahil olma ve dışlama ölçütlerinin belirlenmesi gibi) detaylar belirlenmiştir.

Araştırma planı çerçevesinde verilerinin toplanabilmesi için kullanılması planlanan ölçüklerin kullanım izinlerini almak üzere ölçüklerin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapan uzmanlara e-posta aracılığıyla ulaşılmış ve gerekli izinler yine e-posta aracılığı ile alınmıştır (Ek-2).

Ölçüklerin kullanım izinlerinin alınmasıyla beraber Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna etik kurul izni için gerekli başvuru yapılmış ve etik kurul onayı alınmıştır (Bkz. 3.3.1. Etik Kurul Aşamaları).

İkinci Aşama:

Etik kurul başvurusunun ardından, alan yazın incelemesi yapılarak, ulaşılan ulusal ve uluslararası nitelikteki sosyal beceri, sosyal uyum ve oyun becerileri ile ilgili hazırlanmış programlar incelenmiştir. Alan yazın incelemesi doğrultusunda, çalışma kapsamında planlanacak olan ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının’ içeriği için bir taslak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda program için bir uygulama kılavuzu hazırlanmıştır. Kılavuz kapsamında; programın tanımı ve hedef kitlesi, amacı, temel özellikleri, program uygulaması için yapılacak ön hazırlıklar, uygulama kapsamındaki eğitim programların hazırlanma yönergesi, etkinlikler hazırlanırken dikkat edilecek noktalar, uygulama öncesi-sırası-sonrasında dikkat edilecek noktalar, değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi programın niteliğini tanımlayan bölümler detaylandırılmıştır.

Program içeriğinde yer alan etkinlikler için literatür bilgilerinin yanı sıra ‘MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’ tarafından 2013 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programının etkinlik planı formatı temel alınarak programa özgü bir etkinlik planı oluşturulmuştur. Etkinliklerde yer alan sosyal-duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri, MEB okul öncesi eğitim programından ve alan yazında yer alan çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Etkinliklerde yer alan oyunlar ise ulusal ve uluslararası kitaplar, tezler ve makaleler incelenerek belirlenmiş ve uygulama sınıfının dinamiklerine uygun hale getirilmiştir.

Üçüncü Aşama:

Program kapsamında hazırlanan etkinliklerin kazanım-göstergeler, uygulama yönergeleri, etkinliklerin amacı ve hazırlanan etkinliklerin 5-6 yaş grubu çocukların gelişimlerine uygunluğu açısından değerlendirilebilmesi için “Çocuk Gelişimi” alanında konuyla ilgili çalışan uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu kapsamda ‘Uzman Görüşü Formu’ hazırlanmış (Ek-3) ve hazırlanan etkinlikler ‘Çocuk Gelişimi’ alanında çalışan üç akademisyene uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Etkinlikler ve ‘Uzman Görüşü Formu’ uzmanlara e-posta yoluyla iletilmiştir.

Uzmanların öneri ve görüşleri doğrultusunda etkinlikler tekrardan gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlikler uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Dördüncü Aşama:

Etkinlikler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlendikten sonra uygulamaların yapılacağı okulu belirlemek için çalışmalara başlanmıştır. Bunun için ‘Güngören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ilçelerinde yer alan özel ve resmi anaokullarının listesi alınmıştır. Bu listede yer alan okulların yöneticileri ile kurumlarında çalışma yapılmasına dair telefonla veya yüz yüze görüşme yapılmıştır. Kurumlarında çalışma yapılmasını kabul eden okullar arasından araştırma kriterlerine uygun olanlar listelenmiştir.

Araştırma kapsamında, örneklem grubunun belirlenmesinde dahil etme kriterlerine uygun olan ve araştırmacı için ulaşım açısından kolay ulaşılabilecek konumda yer alan okul belirlenmiştir. Bu kriterlere göre çocukların; 5-6 yaş grubunda olmalarına, normal gelişim göstermelerine, daha önce sosyal beceri ile ilgili bir eğitim almamış olmalarına, okul öncesi eğitim kurumuna en az bir yıl süre ile devam ediyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Sonraki aşamada, dahil etme kriterlerine göre 5-6 yaş grubu çocukların eğitim aldığı sınıflar belirlenmiştir. Bu sınıflar arasından bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir (Bkz. 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi).

Daha sonrasında, Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın uygulanacağı sınıfın (deney grubu) öğretmeni ile ön görüşme yapılmış, kullanılacak ölçekler, programın detayları ve uygulama süresi ile ilgili bilgi verilmiştir. Aynı şekilde kontrol grubu sınıf öğretmeni ile de görülmüş, ölçeklerin ve değerlendirme araçlarının hangi aşamalarda ve ne zaman kullanılacağı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

Çalışma kapsamında ebeveynlerin bilgilendirilmesi amacıyla okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliği ile veli toplantısı planlanmıştır. Bu doğrultuda, uygulama yapılacak sınıfta (deney grubu) yer alan ebeveynler ile bir tanışma toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıya katılan ebeveynlere program içeriğinden bahsedilmiş; izin formları (gönüllü katılım formları), genel bilgi formu ve ölçekleri doldurmaları

istenmiştir (Bkz. 3.4.3. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulama Planı başlığı altında yer alan Uygulama öncesi aşama). Ayrıca, kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerine de çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak yine izin formları (gönüllü katılım formları), genel bilgi formu ve ölçekleri doldurmaları istenmiştir (Bkz. 3.4.3.Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulama Planı başlığı altında yer alan Uygulama öncesi aşama). ‘PKBS-2’ ve ‘OBDÖ’ her bir çocuk için hem çocukların ebeveynleri (anne ya da baba) hem de öğretmenleri tarafından ön değerlendirme (ön test) aşamasında doldurulmuştur.

Planlanan veli toplantısına katılamayan ebeveynlere sınıf öğretmenleri aracılığıyla çalışma hakkında açıklayıcı bilgi notu ölçekler ve izin formları araştırmacının her çocuk için hazırladığı dosyalarla gönderilmiştir. Sorusu olan ebeveynlerin öğretmenlerden ya da araştırmacıdan belirtilen iletişim numaraları ile detaylı bilgi alabilecekleri de ayrıca belirtilmiştir. İzin formları ve ölçeklerin araştırmacıya teslim edilmesi yaklaşık iki hafta sürmüştür.

Beşinci Aşama:

Ön değerlendirme (ön test) aşaması tamamlandıktan sonra uygulamalara geçilmiştir. Uygulamalar, uygulama yapılacak sınıfın öğretmenin isteği doğrultusunda pazartesi ve salı günleri 14.30-16.00 saatleri arasında 9 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin uygulanma süreci ile ilgili detaylar ‘3.4.3. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulama Planı’ başlığında detaylı olarak açıklanmıştır.

Programın uygulamaları bittikten sonra, deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleriyle son değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. İlk toplantı da olduğu gibi toplantıya katılım sağlayan ebeveynler tarafından ölçekler (PKSB-2 ve OBDÖ) doldurulmuş, program kapsamında uygulanan etkinlikler ve içerikleri hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve ebeveynlerin program hakkındaki görüş ve önerileri alınmış, soruları cevaplandırılmıştır. Toplantıya katılım sağlayan ebeveynler, çocuklarının uygulamaların yapılacağı günlere isteyerek geldiklerini, çocukların hasta olmalarına rağmen okula gelmek istediklerini ve sınıf içerisinde uygulanan oyunları evde anlattıkları ve bu oyunları evde kendileri ile oynamak istediklerini belirtmiştir. Bu durum uygulanan programın çocuklar tarafından

benimsendiğini ve ebeveynlerinde çocuklarının programa katılımı konusunda hassasiyet göstererek önem verdiğini göstermiştir.

Toplantıya katılmayan deney grubundaki çocukların ebeveynleri ile kontrol grubu ebeveynlerinin tamamına yine sınıf öğretmenlerinin yardımıyla ölçekler gönderilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Sonuç olarak PKBS-2 ve OBDÖ ön değerlendirme (ön test) aşamasında dikkat edilen unsurlara tekrar dikkat edilerek son değerlendirme (son test) aşamasında tekrardan uygulanmıştır. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Kasım 2019-Şubat 2020 aylarında deney grubunu oluşturan 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanmıştır.

Son değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra aynı programın kontrol grubunu oluşturan çocuklara da uygulanması sağlanmıştır. Etkinlikler kontrol grubu öğretmenine teslim edilmiş, programla ilgili açıklamalar yapılmış, uygulamalar sırasında yaşanacak zorluklar için deney grubu öğretmeninden destek alabileceği deney grubu öğretmenin onayı ile belirtilmiş ayrıca öğretmenin istediği zaman arayıp araştırmacıya ulaşabileceği vurgulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği [Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2)] ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik detaylı bilgiler ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

3.4.1. Genel Bilgi Formu

‘Genel Bilgi Formu’ araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, çocuğun anne babasına ait yaş, anne babanın öğrenim durumu anne babanın yaşam durumu ve anne babanın hala evli olup olmaması gibi bilgilerin elde edilmesine yönelik soruları içermektedir. ‘Genel Bilgi Formu’ ebeveynlerle yapılan ilk toplantı sırasında çalışmayı kabul eden ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

3.4.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği [Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2)]

‘Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği’ (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2)), 3-6 yaş okul öncesi çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiştir. 2003 yılında 3,317 çocuk ile ölçek tekrar gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır (96).

Ölçeğin orijinal formunda toplamda 76 madde bulunmakta ve maddeler ‘Hiç=0, Bazen=1, Sıklıkla=2, Nadiren=3’ seçeneklerini içeren likert tipi dörtlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Sosyal Beceri ve Problem Davranış olarak iki alt ölçek içermektedir. Sosyal Beceri Alt Ölçeği ‘Sosyal İş birliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul’ alt boyutlarından oluşmaktadır ve 34 maddedir. Problem Davranış Alt Ölçeği ‘Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal ve Ben Merkezci’ alt boyutlarından oluşmaktadır ve 42 maddedir (96).

Ölçeğin Türk çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ise Fatma Alisinanoğlu’nun danışmanlığında Saide Özbey’in doktora tezi olarak (96) 330 okul öncesi eğitim alan çocukla tamamlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye çevirisi için 8 dil uzmanından destek alınmıştır. Kapsam geçerliliği için 5 ayrı öğretim üyesine danışılmıştır. Uzman görüşleri sonrası yapılan faktör analizi sonuçlarına göre problem davranış ölçeğinin 27 madde sosyal beceri ölçeğinin 23 madde olmasına karar verilmiştir. Çalışma sonunda, Sosyal Beceri Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri .94, olarak bulunmuştur. Problem Davranış Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur (104). İstatistiksel bilgilere göre ölçeğin 60-72 ay aralığında yer alan çocukların sosyal becerileri ile problem davranış düzeylerini ölçmede yeterli olduğu görülmektedir (96). Ölçek son üç ay içerisinde çocuğun sergilediği davranışlar dikkate alınarak doldurulmalıdır. Sosyal beceri alt ölçeğinden alınan puanlar attıkça sosyal beceri düzeyinin arttığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların sosyal becerilerinin belirlenmesinde sadece sosyal beceri alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek hem ebeveynlere hem de öğretmenlere ön test ve son test aşamasında uygulanmıştır.

3.4.3. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)

'Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği' Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (105) tarafından 60-72 aylık çocukların oyun becerilerini ebeveyn ya da öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışması için literatür detaylı bir şekilde incelenmiş ve 72 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Geçerlik çalışması yapılırken; kapsam ve görünüş geçerliği için ölçek, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanı uzmanlarına danışılmıştır. Uzmanlardan alınan görüş ve eleştiriler sonunda ölçek maddesi 56'ya düşürülmüş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (105).

56 maddelik ölçek 243 kişiye uygulanmış ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem uygunluğu KMO ölçüm değeri .87, Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 5777.333 (sd = 1485, p = .000) olarak bulunmuştur. Dört kere AFA uygulanmış ve en sonunda 27 maddelik tek boyutlu %36,16'sını açıklayan ölçek elde edilmiştir (105). Ölçeğin 27 madde için belirlenen Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur (105).

Ölçek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Kullanılan bu dereceleme, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Tarafsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) olacak şekilde puanlandırılmıştır (11). Alınan toplam puanın artışı oyun becerisi düzeyinin artması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekten elde edilen istatistiksel bilgiler ölçeğin 60-72 aylık çocukların oyun becerilerini ölçmede yeterli olduğunu göstermektedir (105). Araştırma kapsamında ölçek çocukların oyun becerilerini değerlendirmek için hem ebeveynlere hem de öğretmenlere ön test ve son test aşamalarında uygulanmıştır.

3.5. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreci

Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı, 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilen ve oyun becerileri ile sosyal becerilerin gelişimine yönelik hazırlanmış gelişimsel bir programdır.

Programın hazırlanması aşamasında öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bu yaş grubunda desteklenmesi gereken sosyal beceriler listelenmiştir. Bu sosyal beceriler temel alınarak tüm gelişim alanlarını kapsayan ve sosyal gelişimi destekleyen oyun temelli etkinlikler hazırlanmıştır (Bkz. 3.5.6 Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Haftalık Uygulama Listesi).

3.5.1. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın Amacı

Programın hedef kitlesini 5-6 yaş grubunda bulunan normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Bu kapsamda, oyun temelli bu program ile çocukların sosyal becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

3.5.2. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın Genel Özellikleri

1. 'Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı' bu çalışma kapsamında uygulanan değerlendirme araçları ve ilgili literatür bilgileri ile sınırlandırılmış gelişim temelli bir programdır.
2. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının belirli uygulama basamakları vardır ve bu basamaklar sırasıyla uygulanarak program yürütülmektedir.
3. Programın uygulama basamakları Türkiye'de ve yurt dışında sosyal beceri temelli hazırlanmış ulaşılabilen programların incelenmesi sonucunda derlenmiştir.
4. Program 5-6 yaş grubundaki çocukların kazanmış olması/kazanması beklenen temel sosyal becerileri destekleyecek nitelikte hazırlanmıştır.
5. Çocukların kazanması beklenen sosyal beceriler, gelişimsel değerlendirme araçlarının sosyal duygusal gelişim alt boyutunda yer alan değerlendirme soruları ve literatürde yer alan yerli-yabancı kaynaklardan elde edilen bilgiler kapsamında belirlenmiştir.

6. Belirlenen sosyal becerilerin yer aldığı bir liste oluşturulmuştur (Ek-4). Bu listede yer alan becerilere yönelik uygulama planı yazılabilecek ve araştırma kapsamında kullanılan değerlendirme araçlarında da yer alan 9 sosyal beceri belirlenmiştir.
7. Program özelliklerinden bazıları her grubun gelişimsel düzeyine bağlı olarak düzenlenebilir nitelikte düşünülmüştür (uygulama süresi, sıklığı ve etkinlik sayısı gibi).
8. Program sosyal becerilerin desteklenmesinin yanında dil gelişimi, bilişsel gelişim ve motor gelişim becerilerini de destekleyebilecek doğrultuda hazırlanmıştır.
9. Program oyun temelli gelişimsel etkinliklerden oluşmaktadır.
10. Program **“model olma”** kavramı üzerinde durur ve araştırmacıların uygulamalara aktif katılımını gerektirir.
11. Program uygulama ortamının uyarlanması ve uygulamaya özgü düzenlenmeler yapılmasını gerektirir.
12. Program kapsamındaki etkinlikler uygulanırken, bir önceki hafta yapılan etkinliklerin hatırlatılmasına önem verilir. Hatırlatmanın ardından hikâye kitabı okuma, video izleme, görsel materyalleri okuma ve slayt gösteriminin yapılması gibi hedef sosyal beceriyi açıklamaya/tanıtmaya yönelik çalışmaların yapılması programın önemli özelliklerindedir.

3.5.3. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın İçeriği

1. Program sınıf ortamında uygulanacak yapıda hazırlanmıştır.
2. Programın uygulanma süresi toplamda 14 haftadır (1 hafta veliler ve çocuklarla tanışma, gözlem ve sıklık kaydı alınması, 2 hafta ön değerlendirme, 9 hafta etkinliklerin uygulanması, 2 hafta son değerlendirme).
3. Programın günlük uygulama süresi 75-90 dakika olarak belirlenmiştir. Uygulama süresine ait detaylar 'Program Uygulama Aşaması' başlığında açıklanmıştır.
4. Program kapsamında toplamda 27 etkinlik hazırlanmıştır.
5. Program etkinlikleri hazırlanırken 'MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü' tarafından hazırlanan '36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim

Programı'nda ve alan yazında yer alan çalışmalarda yer alan kazanım ve göstergelerden yararlanılmıştır.

6. Etkinlikler planlanırken 5-6 yaş grubu çocukların gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak etkinliklerin kapsamı belirlenmiştir (konu, kullanılabilir materyaller, uygulama alanı, yöntemi ve etkinliği çeşidi vb.).
7. Etkinlikler uygulama sırasında çocukların veya araştırmacının yaşayacağı zorlukları engellemek adına uyarlanmaya açık şekilde düşünülmüştür.
8. Etkinlikler daha kolay sosyal becerilerden (örn. duygular) daha zor sosyal becerilere (örn. iş birliği) doğru bir sıra izlenerek hazırlanmıştır.
9. Etkinliklerde kullanılan materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyallerin kolay bulunabilen, doğal ve görselliğin ön planda olduğu materyaller olmasına dikkat edilmiştir.
10. Etkinliklerde çocukların sosyal beceriyi düşünmeleri, karşılaştıkları durumları hatırlamaları, anlatmak isterlerse anlatmaları beklenmiş ve bu durumda neler hissettiklerini anlamaya yönelik sorulara yer verilmiştir.
11. Etkinliklerin çocuklarda merak duygusu uyandıracak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler sanat, drama, müzik ve jimnastik gibi etkinlik türlerini oyun ile bütünleştirilerek hazırlanmıştır.
12. Etkinlikler birden fazla sosyal becerinin desteklenebileceği yapıda hazırlanmıştır.
13. Etkinliklerde çocuklar için zor veya daha fazla araştırmacı desteğinin gerektiği düşünülürse uygulamanın bütününden kopmadan uyarlamalar yapılabilmesini sağlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
14. Her bir etkinlik için hazırlanan etkinlik planında etkinliğin adı, etkinliğin amacı, müdahale edilen sosyal beceri, kazanım ve göstergeler, materyaller ve yönergeler yer almıştır (Ek-5).
15. Etkinliklerde oyunun yanı sıra anlatma, düz anlatım, beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, dramatizasyon, örnek olay incelemesi, özetleme ve model olma gibi yöntemlerin kullanılmasına dikkat edilmiştir.
16. Uygulama öncesi aşama 15 dk. olarak planlanmıştır. Uygulamacı bu aşamada bir önceki hafta yapılan etkinliklerin hatırlatılmasının ardından hikâye kitabı okuma, video izleme, görsel materyalleri okuma ve slayt gösteriminin

yapılması gibi hedef sosyal beceriyi açıklamaya/tanıtmaya yönelik çalışmalar yapmıştır.

17. Hedef sosyal beceriyi açıklamaya/tanıtmaya yönelik her hafta farklı bir çalışma planlanmış ve etkinlikler öncesinde uygulanmıştır.

3.5.4. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulama Planı

“Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının” uygulama planı ön hazırlıklar, ön test aşaması, uygulama aşaması ve son test aşaması olmak üzere aşağıdaki gibi dört aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar aşağıda özetlenmiştir.

Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Uygulama Planı
Ön Hazırlıklar
Ön Değerlendirme (Ön Test) Aşaması
Uygulama Süreci <ul style="list-style-type: none"> • Uygulama Öncesi • Uygulama Sırası • Uygulama Sonrası • Değerlendirme
Son Değerlendirme (Son Test) Aşaması

‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’ yukarıdaki sıra ile uygulanmıştır. Her bir aşamaya ait detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır;

Ön Hazırlıklar

1. Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçları için gerekli izinler alınmalıdır. ‘PKBS-2 ve OBDÖ’ nün kullanımı için ölçekleri geliştiren kişilerden kullanım izni alınmalıdır.
2. Programın uygulanması aşaması öncesinde uygulamacıların ailelerle programın içeriği, ne kadar süre ile uygulama yapılacağı, kullanılan değerlendirme araçlarının neler olduğu, çocukların hangi becerilerinin değerlendirmeye alınacağı ve çocukların eğitim süresi boyunca uygulama günlerine katılım sağlanmasının önemi hakkında bilgilendirme toplantısı yapılır.
3. Bilgilendirme toplantısında ailelere program kapsamında yapılacak uygulamaların kaç hafta boyunca devam edeceği ve her hafta hangi sosyal

beceriye yönelik çalışmalar yapılacağı ‘Sosyal Uyum Programı Çalışma Planı’ olarak sunulur.

4. Toplantı sonunda ailelerden kendilerinin ve çocuklarının çalışmaya katılımı için gerekli izinler alınmalıdır.
5. Ailelerle yapılan toplantı sonrasında uygulamacı, çocuklarla tanışmak ve onları sınıf ortamında gözlemlemek için uygulama sınıfında yer alan çocukların sınıf içi etkinliklerine katılır.
6. Uygulamacı gözlem sürecinde sınıfta bulunan çocuklara neden sınıflarına geldiğini, haftanın kaç günü, hangi günler ve hangi saatler arasında onlarla etkinlikler yapacağını anlayabilecekleri bir dilde açıklar.

Ön Değerlendirme (Ön Test) Aşaması

1. Ön değerlendirme süreci çocuk sayısına da bağlı olarak 2 haftalık bir zaman alabilmektedir.
2. Ön değerlendirme aşamasında PKBS-2 ve OBDÖ kullanılarak çocukların değerlendirmeleri yapılır.
3. Çalışmada PKBS-2 ve OBDÖ her bir çocuk için hem çocukların ebeveynleri (anne ya da baba) hem de öğretmenleri tarafından doldurulmuştur
4. Çocukların ilgileri, sınıf içerisindeki genel özellikleriyle ilgili bilgi almak ve genel bir değerlendirme yapmak üzere uygulamalara başlamadan önce öğretmen görüşmesi yapılır.

Etkinlikler 9 hafta süresince uygulanır. Uygulanacak her bir etkinlik için günlük eğitim akışı planlanır. Günlük eğitim akışı uygulama öncesi, uygulama, uygulama sonrası ve değerlendirme olmak üzere dört kısımda gerçekleştirilir.

Uygulama Öncesi

1. Her etkinliğe ait yönerge etkinlikler uygulanmadan birkaç gün önce sınıf öğretmenine e-posta ya da alternatif diğer yollarla iletilir. Sınıf öğretmeni ile etkinliklere yönelik yapılacak sınıf içi uyarlamalar ve alınacak önlemler hakkında fikir alışverişinde bulunulması önemlidir.
2. Uygulamacı uygulama öncesinde, sınıf içerisinde etkinliklere ait materyalleri hazırlar ve sınıfı etkinliğe uygun hale gelecek şekilde düzenler.

3. Uygulamacı çocukları sınıfın içinde uygun şekilde karşılar ve etkinlik öncesinde materyalleri çocukların incelemelerine izin verir.
4. Uygulamacı o hafta uygulanacak hedef sosyal becerinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiği hakkında çocukların fikirlerini alır.
5. Uygulama öncesinde etkinlik yönergeleri uygulamacı tarafından çocuklara açıklanır (gerekirse uygulamalı olarak nasıl yapacakları/oyunacakları açıklanır).
6. Uygulamacı gerekli olduğu taktirde öğretmenden de destek alarak etkinlik uygulamalarını gerçekleştirebilir.
7. Bu çalışma kapsamında uygulamalar 9 hafta boyunca pazartesi ve salı günleri 14.30-16.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Pazartesi günleri bir önceki hafta uygulanan etkinlikler hatırlatılmış ve o hafta desteklenecek sosyal beceriyi açıklamaya/tanımlamaya yönelik çalışma (kitap okuma, görsel materyaller, video izlenmesi ve slayt gösterisi gibi) ile uygulamaya başlanmıştır. Salı günleri ise pazartesi günü yapılan çalışmalar hatırlatılmış ve iki farklı etkinlik uygulanmıştır.

Uygulama Sırası

1. Program kapsamındaki etkinliklerin **toplam** uygulama süreleri 75-90 dk. arasında değişecek şekilde planlanmıştır (*Uygulama öncesi hazırlık* 15 dk., *Uygulama aşaması* 45-60 dk. [çocukların dikkat süresi göz önüne alınmalıdır, sınıf ortamında yaşanabilecek aksaklıklar da hesaba katılarak 60 dk.'ya kadar çıkabileceği öngörülmüştür], *Uygulama sonrası öğretmen ve araştırmacı değerlendirmesi* 15 dk.). Bu plana bağlı kalarak uygulama süresinin aşılmasına dikkat edilmiştir.
2. Uygulamacı ilgili beceriyi etkinlik sürecinde kendisi de uygulayarak çocuklara model olur.
3. Uygulamacı gerekli durumlarda etkinliklerde uyarılma ve esneklik yapabilir.
4. Uygulamacı uygulama sırasında desteğe ihtiyacı olduğu noktalarda sınıf öğretmeninden destek alarak uygulamaları yürütebilir; bu nedenle etkinlikler önceden öğretmene de iletilir.

5. Uygulamacı uygulama sırasında ve bitiminde çocuklara sözel pekiştireç vermeye dikkat etmelidir (aferin, çok iyiydin ve ne güzel düşündün gibi).
6. Etkinlikle kazandırılması hedeflenen sosyal becerinin gün içinde de yinelenmesi için uygulamacı veya öğretmen tarafından çocuklara uygun ortam sağlanmalıdır.
7. Bu çalışma kapsamında; etkinliklerde eğitici video, müzik, resimler, slayt gösterisi, hikâye kitapları, kukla, boya, top, resimli kartlar, balon, ayakkabı kutuları, abeslang, parmak boyaları, koli, karton, renkli kağıtlar, yağ, un, su, gıda boyası, hulahoplar, şemsiye, çarşaf, gazete, fasulye, pamuk, poşet, kronometre, ölçü kapları, büyüteç, duygu kartları, mat, peçete, çalışma kağıtları, boya kalemleri, renkli süsler ve çöp poşeti gibi çocukların ilgilerini çekebilen ve kolay bulunabilen materyaller kullanılmasına dikkat edilmiştir.
8. Uygulamacı sınıf içinde sosyal becerileri desteklemek amacıyla tüm çocuklara uygulamalar sırasında belirli müdahalelerde bulunabilir. Bu çalışma kapsamında yapılan müdahaleler şu şekildedir;
 - Araştırmacı sınıf içerisinde davranışları ile model olmaya çalışmıştır.
 - Sınıfta olumlu davranış sergileyen çocuklar için pekiştireçler kullanılmıştır (genellikle aferin, çok iyisin, duygularını ne kadar güzel ifade ettin, arkadaşına yardım etmen beni sevindirdi ve bu konuda çok başarılı olduğunu görüyorum gibi pekiştireçler kullanılmıştır).
 - Araştırmacı sınıfın ilgisini canlı tutmak ve çocukların etkinliklerde sorumluluk almasını sağlamak amacıyla her hafta kendisine bir yardımcı belirlemiştir. Bu yardımcıları etkinliklerde araştırmacıya yardım etmiş, materyalleri taşımada, sınıfa göstermesinde ya da etkinlik için yapılacak canlandırmalarda araştırmacıya yardım etmede görev almıştır. Her hafta araştırmacıya yardım eden çocuğa teşekkür edilmiş, yardımlarının değerli olduğu vurgulanmış ve yardımları ile etkinlik sırasında yapılanlar tek tek sayılarak olumlu pekiştireç verilmiştir.

Uygulama Sonrası

1. Uygulamalar, etkinliklerin bitimi sonrası 15 dk. çocuklarla yapılan değerlendirme ile tamamlanır.
2. Uygulamacı etkinlikler bittikten sonra çocuklarla birlikte sınıfı toplar ve çocukları daire oluşturmaları için yönlendirir.
3. Uygulamacı etkinlik sırasında en çok hoşuna giden olayı, etkinliğin en sevdiği ve en sevmediği bölümü ile sınıf içinde yapılmasından rahatsızlık duyduğu davranışları açıklar. Çocuklardan da benzer şekilde etkinliği değerlendirmelerini ister. Uygulamaya yönelik değerlendirme soru-cevap yöntemi kullanılarak tamamlanır.

Değerlendirme

1. Çocuklarla yapılan değerlendirmenin ardından uygulamacı ve öğretmen de yaklaşık 15 dk. süren kısa bir değerlendirme toplantısı yapar.
2. Toplantıda bir sonraki etkinlik için yapılması gerekli görülen uyarlamaların planlanması (araştırmacı desteğinin düzeyi ve bir sonraki etkinlikte dikkat edilecek noktaların belirlenmesi gibi) için yapılır.
3. Her hafta desteklenen sosyal becerilerin kalıcı olabilmesi amacıyla sınıf öğretmeninden uygulama harici günlerde de bu becerileri etkinliklerine eklemesi istenir ve bunun için gerekli yönlendirme, destek ve öneriler öğretmene sunulur.

Son Değerlendirme (Son Test) Aşaması

1. Son değerlendirme (son test) süreci çocuk sayısına da bağlı olarak 2 haftalık bir zaman alabilmektedir.
2. Son değerlendirme aşaması, uygulanan ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın etkililiğini değerlendirebilmek hem bireysel hem de tüm çocuklara yönelik gerekli önerileri sunmak ve gerekli uyarlamaları yapmak için ele alınır.
3. Son değerlendirme aşamasında, ön değerlendirmede kullanılan ölçme araçları aynı düzende tekrar tüm çocuklara uygulanır. Elde edilen sonuçlara göre gerekli düzenlemeler ve çalışmalar ele alınır.

4. Bu çalışma kapsamında ‘PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ve OBDÖ’ son değerlendirme (son test) aşamasında tekrar uygulanır.
5. Bu aşama tamamlandıktan sonra “Sosyal Uyum Programı” kontrol grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenine anlatılmış ve uygulama yönergesi ile etkinlikler verilmiştir.

3.5.5. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı Haftalık Uygulama Listesi

‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’ içeriğinde yer alan haftalık etkinliklerin isim listesi aşağıda belirtilmiştir.

HEDEF SOSYAL BECERİ	GÜN	ETKİNLİĞİN ADI
1. Oturum: Duygular	1. Gün	Duygu Kelebeği
	2. Gün	Duygu Treni Bil Bakalım Hangi Duyguyum?
2. Oturum: Paylaşma	1. Gün	Gazetemi Paylaşıyorum
	2. Gün	Paylaşan Kalpler Balıklar da Paylaşır
3. Oturum: Kurallara Uyma	1. Gün	Trafik İşareti Ne Diyor?
	2. Gün	El Futbolu Doğru Kuralı Bil!
4. Oturum: Yardımlaşma	1. Gün	Yardım Yürüyüşü
	2. Gün	Yardımlaşmak Güzeldir Ağır-Hafif Poşetler
5. Oturum: Empati	1. Gün	Senin İçin Ne Yapabilirim?
	2. Gün	Empati Uykusu Empati Yuvası
6. Oturum: Problem Çözme	1. Gün	Nasıl Çözerim?
	2. Gün	Sesinden Tanırım Yolunu Kaybeden Örümcek
7. Oturum: Öz Denetim	1. Gün	Duygularımı Kontrol Ederim
	2. Gün	Sihirli Şemsiye Dans Et Topu Düşürme
8. Oturum: İş Birliği	1. Gün	Jimnastiğin Gücü
	2. Gün	Battaniye Adam Minik Fırıncılar İş Başında
9. Oturum: Sıra Bekleme	1. Gün	Yağ, Su, Boya Bu Nasıl Lamba?
	2. Gün	Otobüse Biniyorum Hareketimi Taklit Et

3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (IBM Statistic 23) programından yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler programa girilmiş ve uygun istatistiksel analizler yapılmıştır.

Parametrik test varsayımlarının karşılanabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım göstermesi ve örneklem büyüklüğünün bir sınırlama olmamakla birlikte 10 kişinin üzerinde olması istenmektedir (103). Ön ve son değerlendirmeden elde edilen verilerin normalliğini belirlemek amacıyla ‘Shapiro-Wilk’ testi uygulanmış olup, sonucu Tablo 3.6’da verilmiştir. Bu sonuca göre elde edilen test istatistiği, $p < ,05$ ise verilerin normal dağılım göstermediği, $p > ,05$ ise verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (103). Ayrıca verilerin normal dağılım durumlarının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinden de yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (106). Shapiro-Wilk ile çarpıklık basıklık değerlerinin her ikisi değerlendirildiğinde gruplardan bazılarının normal dağılım gösterdiği bazılarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Deneysel çalışmalarda karşılaştırılacak gruplardan birinin normal dağılım göstermediği durumlarda nonparametrik testler kullanılmaktadır (107). Bu tez çalışmasında da normal dağılım gösteren gruplar için parametrik, normal dağılım göstermeyen gruplar için nonparametrik testlerden uygun olan bir test seçilerek verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerden ‘Bağımlı Örneklem t-testi ve Bağımsız Örneklem t-testi’ ile nonparametrik karşılıkları olan ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi’ kullanılmıştır. Ayrıca uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesinde ‘Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü ANOVA ve ANCOVA’ testlerinden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde parametrik ‘Bağımlı Örneklem t-testi’ ve nonparametrik karşılığı olan ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde parametrik ‘Bağımsız Örneklem t-testi’ ve nonparametrik karşılığı olan ‘Mann-Whitney U Testi’, son

test puanlarının analizinde tekrarlayan ölçümlerde iki yönlü ANOVA ve ANCOVA testleri kullanılmıştır. Tekrarlayan ölçümlerde iki yönlü ANOVA testi normallik ihlallerine karşı oldukça güçlü bir testtir (103,108) ve iki ya da daha fazla grup ile yapılan çalışmalarda gruplar arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde kullanılmaktadır (103). ANCOVA testi, tekrarlayan ölçümlerde iki yönlü ANOVA testine göre arada puan farkı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayan sonuçların analizinde, uygulanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ANCOVA uygulayabilmek için verilerin normal dağılım göstermesi, varyansların eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşit olması gereklidir (101). ANCOVA ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenlerde uygulamaların etkisinin test edilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (101). Bu tez çalışmasında da uygulanan programın etkililiğini belirleyebilmek için öncelikle tekrarlayan ölçümlerde iki yönlü ANOVA gerekli durumlarda uygulama kriterlerini sağlayan veriler için ANCOVA testi kullanılmıştır.

Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi referans değeri $p=0,05$ olarak alınmıştır. $p<,05$ olduğunda sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ifade ettiği, $p>,05$ olduğunda ise elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ifade etmediği şeklinde yorumlanmıştır.

Etki büyüklüğü değeri ise 0.01 ise küçük, 0.059 ise orta, >0.138 olması durumunda da yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 3.6.'da deney ve kontrol grubundaki çocukların 'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' nin (PKBS-2) Sosyal Beceri Alt Ölçeği' ile 'Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)'nden aldıkları ön test ve son test puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk normallik testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.6. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ve OBDÖ'ye ait Shapiro-Wilk ile çarpıklık ve basıklık değerleri.

		ÖĞRETMEN								EBEVEYN							
		Ön Test				Son Test				Ön test				Son Test			
		Çarp.	Bask.	S.-W.	p	Çarp.	Bask.	S.-W.	p	Çarp.	Bask.	S.-W.	p	Çarp.	Bask.	S.-W.	p
Sosyal İş Birliği	Deney	-,851	-,287	,890	,032	-2,300	1,247	,786	,001	-,548	-1,218	,878	,020	-,615	-,746	,908	,068
	Kontrol	-2,173	,089	,777	,001	-,936	-,094	,846	,000	-1,534	3,562	,869	,014	-1,637	2,701	,816	,002
Sosyal Bağ.ve Sosyal Kabul	Deney	,120	-1,203	,929	,165	-,295	-,572	,960	,567	-,805	,497	,929	,163	-1,302	2,497	,874	,017
	Kontrol	-,452	-1,057	,887	,029	-,796	-,340	,875	,018	-,442	-,439	,927	,151	-1,339	3,328	,865	,012
Sosyal Etkileşim	Deney	-1,131	,745	,876	,018	-1,748	2,906	,747	,000	-2,427	6,323	,653	,000	-1,660	1,519	,631	,000
	Kontrol	-,963	-,275	,798	,001	-3,100	9,875	,389	,000	-1,249	,549	,770	,000	-,769	-,178	,876	,018
Sosyal Beceri Toplam	Deney	-,491	-,266	,964	,658	-,928	,366	,925	,143	-1,303	,944	,847	,006	-,605	-,788	,910	,074
	Kontrol	-,175	-1,109	,901	,050	-,443	-,985	,927	,154	-1,142	2,283	,914	,087	-1,609	3,583	,859	,010
Oyun Becerileri Toplam	Deney	-,434	,378	,960	,580	,045	-1,556	,913	,084	,490	-,594	,936	,223	-,653	-3,952	,891	,034
	Kontrol	-1,658	1,283	,619	,000	-1,858	3,662	,694	,000	-,216	-,899	,764	,000	-2,847	10,174	,952	,425

Tablo 3.6. incelendiğinde; Sahapiro-Wilk ile çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normallik varsayımının sağlamayan değerler için nonparametrik, normallik varsayımını sağlayan değerler için uygun parametrik testler kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümünde, çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm üç ana başlık altında toplanmış olup, verilerin değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar ‘PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğine Yönelik Bulgular’ ve ‘Oyun Becerileri Ölçeğine Yönelik Bulgular’ şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın bulgularının doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için kullanılan ölçeklerin değerlendirme kriterleri bilinmelidir. Her bir değerlendirme aracına ait değerlendirme kriteri şu şekilde özetlenebilir;

PKBS-2: Sosyal Beceri alt ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması sosyal beceri düzeyinin yüksek, düşük puan ortalaması ise sosyal beceri düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Deney grubunu oluşturan çocukların ön teste göre son test puan ortalamasındaki artış programın sosyal becerileri desteklediği şeklinde yorumlanmıştır.

OBDO’den alınan yüksek puan ortalaması çocukların oyun becerilerinin yüksek olduğunu, düşük puan ortalaması ise oyun becerisinin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Deney grubunu oluşturan çocukların ön teste göre son test puan ortalamasındaki artış programın oyun becerilerini desteklediği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın amacının çocuklarda davranış değişikliği yaratmak olduğu söylenebilir. Daha geniş bir ifade ile uygulanan etkinliklerin sosyal becerileri kazandırmak yerine nerede? nasıl? kiminle? hangi amaçla? kullanıldığının çocuklara anlatılmasıyla çocukların bu becerileri uygun bağlamda ve doğru kişilerle kullanma becerisini kazanarak davranış değişikliğine gidilmesi hedeflenmiştir.

4.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.'de deney ve kontrol grubundaki çocukların PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi analiz sonuçları.

		Grup	n	\bar{x}	ss	t/u	p
<i>Sosyal İş Birliği</i>	Öğretmen	Deney	19	29,36	3	u=140	^d p=,231
		Kontrol	19	29,89	4,05		
	Ebeveyn	Deney	19	28,84	3,53	u=145,5	^d p=,304
		Kontrol	19	27,89	3,26		
<i>Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul</i>	Öğretmen	Deney	19	19,1	2,63	u=156,5	^d p=,480
		Kontrol	19	19,47	4,16		
	Ebeveyn	Deney	19	20	2,91	t=,517	^c p=,608
		Kontrol	19	19,47	3,35		
<i>Sosyal Etkileşim</i>	Öğretmen	Deney	19	9,11	2,87	u=145,5	^d p=,295
		Kontrol	19	9,84	2,67		
	Ebeveyn	Deney	19	10,42	2,54	u=169	^d p=,721
		Kontrol	19	10,94	1,35		
Sosyal Beceri TOPLAM	Öğretmen	Deney	19	57,52	5,71	t=,732	^c p=,469
		Kontrol	19	59,21	8,23		
	Ebeveyn	Deney	19	59,26	8,04	u=150,5	^d p=,380
		Kontrol	19	58,31	6,81		

(^cIndependent Samples T Test, ^dMann Whitney U Test)

Tablo 4.1. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

Sosyal İş Birliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul, Sosyal Etkileşim alt boyutları ile **Sosyal Beceri Alt Ölçeği** toplamında kontrol grubu ile deney grubunun ön test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>,05$).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

Sosyal İş Birliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul, Sosyal Etkileşim alt boyutları ile **Sosyal Beceri Alt Ölçeği** toplamında kontrol grubu ile deney grubunun ön test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>,05$).

Bu bulgular doğrultusunda, Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı öncesinde deney grubunun sosyal beceri toplam puan ortalamasının öğretmen değerlendirmelerine göre kontrol grubundan anlamlı düzeyde olmasa da düşük olduğu, ebeveyn değerlendirmelerine göre de kontrol grubunun puan ortalamasının çok az farkla yüksek

olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney grubunun sosyal beceri düzeyinin öğretmen değerlendirmelerine göre daha düşük, ebeveyn değerlendirmelerine göre hem deney hem kontrol grubunun aynı seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2.'de deney grubundaki çocukların PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının “Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı” uygulamasından sonra farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

(n=19)		Test	\bar{x}	ss	z/t	p	Etki Düzeyi
<i>Sosyal İş Birliği</i>	Öğretmen	Ön Test	29,37	3	z=-3,035	^b p=,002*	,224
		Son Test	31,32	2,11			
	Ebeveyn	Ön Test	28,84	3,53	z=-,515	^b p=,607	,016
		Son Test	29,26	3,12			
<i>Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul</i>	Öğretmen	Ön Test	19,05	2,63	t=-,227	^a p=,823	,001
		Son test	19,15	2,5			
	Ebeveyn	Ön Test	20	2,91	z=-,802	^b p=,422	,012
		Son Test	19,57	3,67			
<i>Sosyal Etkileşim</i>	Öğretmen	Ön Test	9,11	2,87	z=-2,116	^b p=,034*	,095
		Son Test	10,32	2,16			
	Ebeveyn	Ön Test	10,42	2,55	z=-1,830	^b p=,067	,092
		Son Test	11,1	1,59			
Sosyal Beceri TOPLAM	Öğretmen	Ön Test	57,52	5,71	t=-3,474	^a p=,002*	,202
		Son test	60,78	5,44			
	Ebeveyn	Ön Test	59,26	8,04	z=-,808	^b p=,419	,011
		Son Test	59,94	7,39			

* $p < ,05$ (^aPaired Sample T Test, ^bWilcoxon Signed Rank Test)

Tablo 4.2. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

Sosyal İş Birliği alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten yüksek olup aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,224; $p < ,05$). *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul* alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten çok az farkla yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > ,05$). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten yüksek olup istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,095; $p < ,05$). ***Sosyal Beceri Alt Ölçeği*** toplamında son test puan ortalaması ön testten yüksek olup aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,202; $p < ,05$).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre;

Sosyal İş Birliği alt boyutunda son test puan ortalaması çok az farkla ön testten yüksek olup istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>,05$). *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul* alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten çok az farkla düşük olup istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>,05$). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten çok az farkla yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>,05$). Ancak aradaki puan farkı orta üzeri düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,092). ***Sosyal Beceri Alt Ölçeği*** toplamında son test puan ortalaması ön testten çok az farkla yüksek olup istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p<,05$).

Tablo 4.3.'de deney grubundaki çocukların Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı uygulamasından sonra PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki artış ve azalış durumlarının cinsiyete göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 4.3. Deney grubunu oluşturan çocukların cinsiyete göre PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test-son test puanlarındaki değişim.

Cinsiyet	Sosyal Beceri					
	Öğretmen			Ebeveyn		
	n	Artış	%	n	Artış	%
Kız	9	7	77,7	9	5	55,5
Erkek	10	7	70	10	4	40
Toplam	19	14	73,6	19	9	47,3

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların öğretmen değerlendirmelerine göre; 19 çocuktan 14'ünün (%73,6) sosyal beceri düzeyi arttığı görülmektedir. Ayrıca 7 (%77,7) kızın ve 7 erkeğin (%70) sosyal beceri düzeyi artmıştır.

Ebeveyn değerlendirmelerine göre; 19 çocuktan 9'unun (%47,3) sosyal beceri düzeyi arttığı görülmektedir. Ayrıca 5 (%55,5) kızın ve 4 erkeğin (%40) sosyal beceri düzeyi artmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda uygulanan Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın öğretmen değerlendirmelerine göre sosyal iş birliği ve sosyal etkileşim alt boyutları ile sosyal beceri alt ölçeği toplam puan ortalamasının artmasında anlamlı derecede bir etkisinin olduğu; ebeveyn değerlendirmelerine göre ise programın sosyal iş birliği ve sosyal etkileşim alt boyutları ile sosyal beceri alt ölçeği toplam puanlarında istatistiksel

olarak anlamlı düzeyde olmasa da az bir farkla son test puan ortalamalarının artmasında etkili olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle uygulanan programın öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerilerini desteklemede etkili olduğu, ebeveyn değerlendirmesine göre de benzer bir etkinin kısmen gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 4.4.'de kontrol grubundaki çocukların PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

(n=19)		Test	\bar{x}	ss	z/t	p	Etki Düzeyi
<i>Sosyal İş Birliği</i>	Öğretmen	Ön Test	29,89	4,05	z=-1,026	^b p=,305	,064
		Son Test	30,84	2,24			
	Ebeveyn	Ön Test	27,89	3,26	z=-,502	^b p=,615	,000
		Son Test	27,95	4,06			
<i>Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul</i>	Öğretmen	Ön Test	19,47	4,16	z=-1,394	^b p=,163	,077
		Son Test	20,36	3,66			
	Ebeveyn	Ön Test	19,47	3,36	z=-1,256	^b p=,209	,080
		Son Test	18,36	4,22			
<i>Sosyal Etkileşim</i>	Öğretmen	Ön Test	9,84	2,67	z=-2,176	^b p=,030*	,186
		Son Test	11,63	,945			
	Ebeveyn	Ön Test	10,95	1,35	z=-2,345	^b p=,019*	,148
		Son Test	10,05	1,87			
Sosyal Beceri TOPLAM	Öğretmen	Ön Test	59,21	8,23	t=-3,014	^a p=,007*	,119
		Son Test	62,84	4,84			
	Ebeveyn	Ön Test	58,31	6,82	z=-1,221	^b p=,222	,084
		Son Test	56,37	9,19			

* $p < ,05$ (^aPaired Sample T Test, ^bWilcoxon Signed Rank Test)

Tablo 4.4. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

Sosyal İş Birliği ve *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul* alt boyutlarında ön-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > ,05$). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten yüksek olup aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,186; $p < ,05$). Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamında son test puan ortalaması ön testten yüksek olup aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,119; $p < ,05$).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

Sosyal İş Birliği ile *Sosyal Bağımsızlık* ve *Sosyal Kabul* alt boyutlarında ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>,05$). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda son test puan ortalaması ön testten düşük olup aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi; ,148; $p<,05$). Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamında son test puan ortalaması ön testten düşüktür ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>,05$).

Tablo 4.5.'de deney ve kontrol grubundaki çocukların PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları ve standart sapma, değerlerine ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği son test puanlarına ait betimsel istatistik değerleri.

		Deney (n=19)		Kontrol (n=19)	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
<i>Sosyal İş Birliği</i>	Öğretmen	31,31	2,10	30,84	2,24
	Ebeveyn	29,26	3,12	27,94	4,06
<i>Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul</i>	Öğretmen	19,15	2,5	20,36	3,67
	Ebeveyn	19,57	3,67	18,36	4,21
<i>Sosyal Etkileşim</i>	Öğretmen	10,32	2,16	11,63	1,01
	Ebeveyn	11,10	1,59	10,05	1,87
Sosyal Beceri TOPLAM	Öğretmen	60,79	5,44	62,84	4,84
	Ebeveyn	59,94	7,39	56,36	9,18

Tablo 4.5. incelendiğinde; ***Öğretmen değerlendirmelerine göre, Sosyal Beceri Alt Ölçeği*** toplamında deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan çok az farkla düşüktür. ***Ebeveyn değerlendirmelerine göre, Sosyal Beceri Alt Ölçeği*** toplamında deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan yüksektir.

Tablo 4.6.'da deney ve kontrol grubundaki çocukların PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği son test puan ortalamalarına ait Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları.

		Ortalama Farklılığı ($\bar{X}_{deney} - \bar{X}_{kontrol}$)	Standart Hata	p	Etki Düzeyi
<i>Sosyal İş Birliği</i>	Öğretmen	,474	,706	,507	,012
	Ebeveyn	1,316	1,176	,270	,034
<i>Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul</i>	Öğretmen	-1,211	1,019	,243	,038
	Ebeveyn	1,211	1,283	,352	,024
<i>Sosyal Etkileşim</i>	Öğretmen	-1,316	,548	,022*	,138
	Ebeveyn	1,053	,564	,070	,088
Sosyal Beceri TOPLAM	Ebeveyn	3,579	2,706	,194	,046

* $p < ,05$

Tablo 4.6. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

Sosyal İş Birliği alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan az farkla yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p > ,05$). *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul* alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan düşüktür. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ve düşük düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,038; $p > ,05$). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan düşüktür. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,138; $p < ,05$). **Sosyal Beceri Alt Ölçeği** toplamında deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan düşüktür ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

Sosyal İş Birliği alt boyutunda deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine fark olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$). *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul* alt boyutunda deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine fark olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzey üstü etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,088; $p < ,05$).

ANCOVA; gruplar arasında normallik varsayımlarının sağlandığı, bu testi uygulama kriterlerini karşılayan ve puan farklılığı olan alt boyutlar ve ölçek toplam

puanlarına programın etkililiğinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır (Bkz. 3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi). Bu nedenle öğretmen değerlendirmelerine göre uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesi için *Sosyal Beceri Alt Ölçeği* toplamına ANCOVA testi uygulanmıştır (Bkz. Tablo 4.18. ve Tablo 4.19.).

Tablo 4.7.'de deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmen değerlendirmelerine göre PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamından elde edilen ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.7. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları.

		Ön Test	Son Test	Düzeltilmiş Son Test	Ortalama Farklılığı
Grup		\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}_{d.s.t.} - \bar{x}_{ö.t.}$
Öğretmen	Deney	57,52	60,79	61,25	3,73
	Kontrol	59,21	62,84	61,38	2,17

Tablo 4.7. incelendiğinde; *Sosyal Beceri Alt ölçeği* toplamında düzeltilmiş son test puan ortalaması ön test puan ortalamasına göre deney grubunda 3,73 puan artarken kontrol grubunda 2,17 puan artışla sonuçlanmıştır. Uygulamalar öncesinde deney grubunun ön test puan ortalamasının kontrol grubundan düşük olması ve düzeltilmiş son test puan ortalamasına göre artışın deney grubunda fazla olmasıyla uygulanan programın deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

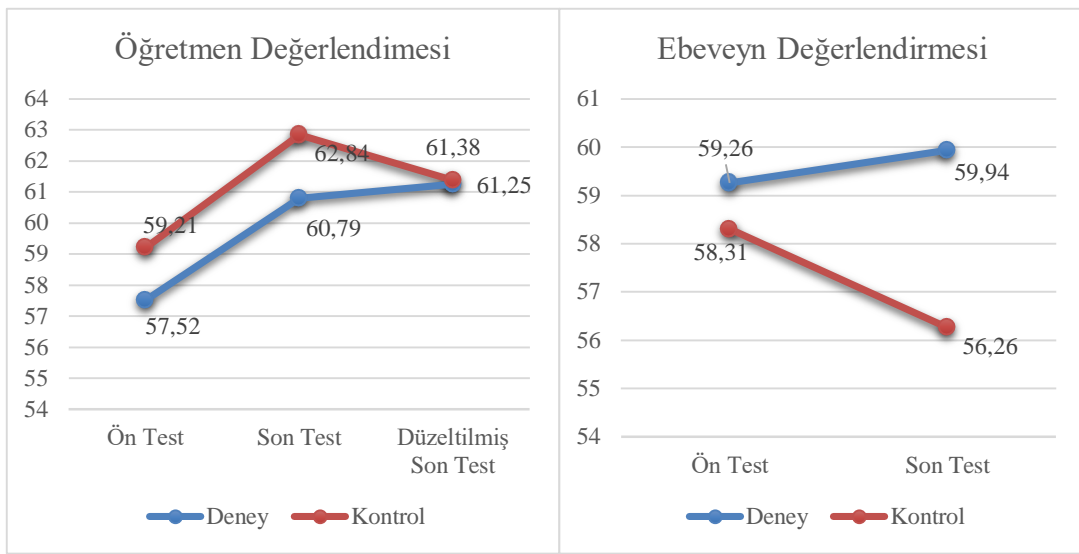
Tablo 4.8.'de deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmen değerlendirmelerine göre PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki farklılığa ait ANCOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test puanlarına göre son test puanlarına ait ANCOVA sonuçları.

Varyans Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Etki Düzeyi
Öğretmen	Model	574,719	2	287,360	23,890	,000	,577
	Ön Test	534,693	1	534,693	44,453	,000	,559
	Grup	12,106	1	12,106	1,006	,323	,028
	Hata	420,991	35	12,028			
	Toplam	146201,000	38				

Tablo 4.8. incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının ön testte göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>,05$). Ayrıca kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasının deney grubundan çok az farkla yüksek olmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve farkın düşük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Grafik 4.1.'de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplam ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamalarının grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Grafik 4.1. PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamasının grafiksel gösterimi.

Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı sonrasında ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark için Grafik 4.1. incelendiğinde; Öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubunun ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamalarının her aşamada arttığı, kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasının son test puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre ise uygulamalar sonrasında deney grubunun puan ortalamasında artış olurken kontrol grubunda düşüş olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğine (OBDÖ) Yönelik Bulgular

Tablo 4.9.'da deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ÖBDÖ ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. OBDÖ ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi analiz sonuçları.

		Grup	n	\bar{x}	ss	t/u	p
OBDÖ	Öğretmen	Deney	19	113,95	11,36	u=57,5	^d p=,001*
		Kontrol	19	128,63	11,42		
	Ebeveyn	Deney	19	119,68	8	t=,396	^c p=,695
		Kontrol	19	118,42	10,97		

*p<,05 (^cIndependent Samples T Test, ^dMann Whitney U Test)

Tablo 4.9. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

OBDÖ toplamında deney grubunun ön test puan ortalaması kontrol grubundan düşüktür ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (p<,05).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

OBDÖ toplamında deney grubunun ön test puan ortalaması kontrol grubundan çok az farkla yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p>,05).

Bu bulgular doğrultusunda öğretmen değerlendirmelerine göre deney ve kontrol grubunun Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı öncesinde benzer oyun becerisi düzeyine sahip olmadığı ve kontrol grubunun oyun becerileri puanının yüksek olduğu ancak ebeveyn değerlendirmelerine göre deney ve kontrol gruplarının oyun becerisi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10.'da deney grubunu oluşturan çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (OBDÖ) aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının "Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı" uygulamasından sonra farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. OBDÖ ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

(n=19)	Test	\bar{x}	ss	z/t	p	Etki Düzeyi	
OBDÖ	Öğretmen	Ön Test	113,94	11,36	t=-2,647	^a p=,016*	,157
		Son Test	119,21	9,44			
	Ebeveyn	Ön Test	119,68	8,53	t=-1,657	^b p=,098	,062
		Son Test	124,21	9,44			

*p<,05 (^aPaired Sample T Test, ^bWilcoxon Signed Rank Test)

Tablo 4.10. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

OBDÖ son test puan ortalaması ön testten yüksek olup aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,157; p<,05).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

OBDÖ son test puan ortalaması ön testten yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p>,05). Ancak aradaki puan farkı orta düzey üzerinde bir etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,062).

Tablo 4.11.'de deney grubundaki çocukların 'Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı' uygulamasından sonra 'Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (OBDÖ)' aldıkları son test puanları ön test puanlarından yüksek olan çocukların cinsiyete göre değişim yüzdesi yer almaktadır.

Tablo 4.11. Deney grubunu oluşturan çocukların cinsiyete göre OBDÖ ön test-son test puanlarındaki değişim.

Cinsiyet	OBDÖ					
	n	Öğretmen		n	Ebeveyn	
		Artış	%		Artış	%
Kız	9	7	70,77	9	6	66,6
Erkek	10	7	70	10	6	60
Toplam	19	14	73,6	19	12	63,1

Tablo 4.11. incelendiğinde; Öğretmen değerlendirmelerine göre, 19 çocuktan 14'ünün (%73,6) oyun becerisi düzeyinde son test lehine artış olduğu görülmektedir.

Ebeveyn değerlendirmelerine göre ise; 19 çocuktan 12'sinin (%63,1) oyun beceri düzeyinde son test lehine artış olduğu görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, uygulanan Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın öğretmen değerlendirmelerinde deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerisi puan ortalamasının son teste göre artmasında anlamlı düzeyde etkili olduğu; ebeveyn

değerlendirmelerine göre ise son test puan ortalamasında bir artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.12.'de kontrol grubundaki çocukların OBDÖ' den aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. OBDÖ ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

(n=19)	Test	\bar{x}	ss	z	p	Etki Düzeyi	
OBDÖ	Öğretmen	Ön Test	128,63	11,42	z=-,624	^b p=,533	,054
		Son Test	131,52	4,55			
	Ebeveyn	Ön Test	118,42	10,97	z=-,161	^b p=,872	,029
		Son Test	114,10	20,93			

(^bWilcoxon Signed Rank Test)

Tablo 4.12. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

OBDÖ toplamında son test puan ortalaması ön testten yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>,05$).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

OBDÖ toplamında son test puan ortalaması ön testten düşüktür ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>,05$).

Bu bulgular doğrultusunda hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmelerine göre oyun becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.13.'de deney ve kontrol grubundaki çocukların OBDÖ toplamından aldıkları son test puan ortalamaları ve standart sapma değerlerine ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13. OBDÖ son test puanlarına ait betimsel istatistik değerleri.

		Deney (n=19)		Kontrol (n=19)	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
OBDÖ	Öğretmen	119,21	9,45	131,52	4,55
	Ebeveyn	124,21	9,44	114,10	20,93

Tablo 4.13. incelendiğinde; Öğretmen değerlendirmelerine göre, deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan düşüktür ancak ebeveyn değerlendirmelerine göre deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubundan yüksektir.

Tablo 4.14.'de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların OBDÖ toplamından aldıkları son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. OBDÖ son test ortalamalarına ait Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları.

		Ortalama Farklılığı	Standart Hata	p	Etki Düzeyi
		$(\bar{x}_{deney} - \bar{x}_{kontrol})$			
OBDÖ	Öğretmen	-12,316	2,406	,000*	,421
	Ebeveyn	10,105	5,269	,063	,093

* $p < ,05$

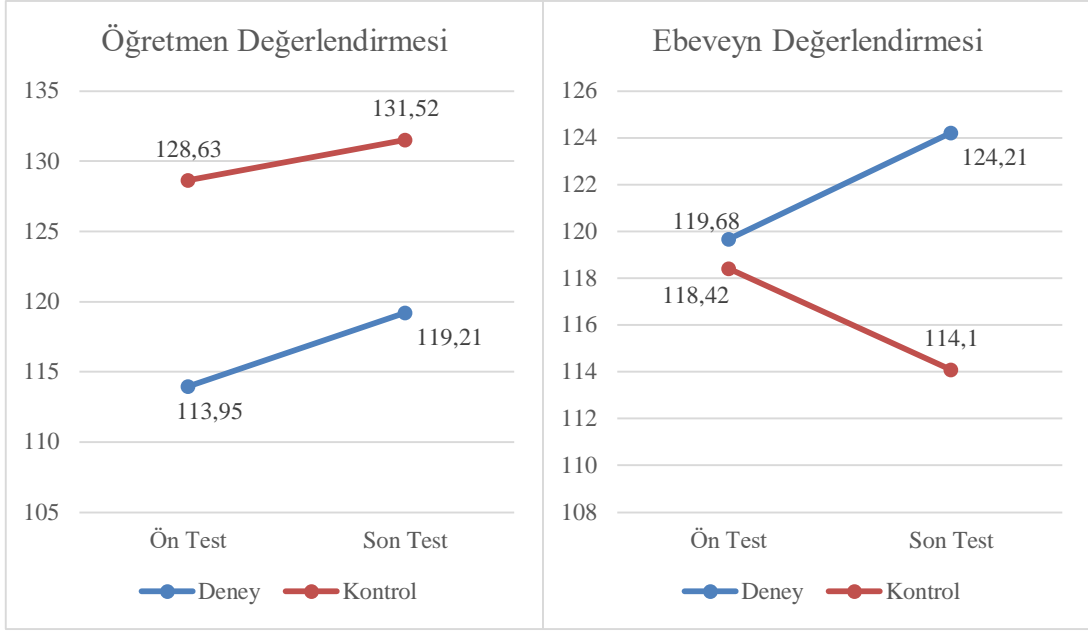
Tablo 4.14. incelendiğinde; **Öğretmen değerlendirmelerine göre,**

OBDÖ toplamında deney ve kontrol grubu son test puanları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p > ,05$). Bu farklılık yüksek düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,421).

Ebeveyn değerlendirmelerine göre,

OBDÖ toplamında deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir farklılık vardır ($p < ,05$). Ancak aradaki puan farkı orta üstü düzeyde etkiye sahiptir (Etki Düzeyi: ,093).

Grafik 4.2.'de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların OBDÖ ön test ve son test puan ortalamalarının grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Grafik 4.2. OBDÖ ön test ve son test puan ortalamasının grafiksel gösterimi.

Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı sonrasında ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark için Grafik 4.2. incelendiğinde; öğretmen değerlendirmelerine göre, deney grubunda 5,26 kontrol grubunda 2,89 puanlık bir artış olduğu; ebeveyn değerlendirmelerine göre, deney grubunda 4,23 puanlık artış kontrol grubunda 4,32 puanlık azalma olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirmesine göre kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının deney grubuna göre daha yüksek olduğu, ancak her iki grubun son test puanlarındaki artış ön teste göre değerlendirildiğinde deney grubunda son test puanında daha fazla artış olduğu görülmüştür. Ebeveynlere göre, ön test puanlarında iki grupta eşit olduğu ancak son test puanları ön teste göre değerlendirildiğinde deney grubunda artış olduğu, kontrol grubunda azalma olduğu belirlenmiştir.

4.3. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Ebeveynlerinin Uygulamalara Yönelik Görüşleri

“Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı” uygulamaları sonrasında deney grubunu oluşturan çocukların ebeveynleri ile yapılan toplantıda ebeveynlerin program hakkındaki görüşleri alınmıştır. Toplantıya katılım sağlayan ebeveynlerin yanıtları şu şekildedir;

U.’nun annesi *“U. uygulamaların yapılacağı günlere isteyerek geliyordu. Bana okula gitmem gerek bugün öğretmenim gelecek ve oyun oynayacağız dedi.”*

B.’nin annesi *“B. bir keresinde hasta olmasına rağmen okula gelmek istediği bugün okulda oyun oynanacağını ve kaçırmak istemediğini söyledi.”*

Y.’nin annesi *“Y. sınıf içerisinde uygulanan oyunları evde hep anlatıyor ve bu oyunları evde bizimle oynamak istiyor. Geçen gün kardeşi ile bir oyun oynuyordu kimden öğrendiğini sordum. Sizin oyunuz olduğunu öğrendim.”*

A.’nın babası *“A. sınıf içerisinde oynanan oyunları bize hep anlatıyor. Evde özellikle otobüs yolculuğu yaptığımız etkinliği bizimle oynamak istedi. Oynadığımızda çok iyi vakit geçirdik.”*

Bu görüşlerin de ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın çocuklar tarafından benimsendiğine, ebeveynlerin çocuklarının programa katılımı konusunda hassasiyet göstererek önem verdiğine ve programın deney grubunu oluşturan çocuklar üzerinde etkili olduğuna dair nitel bir kanıt sunduğu söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’nın 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisini görmek üzere yapılan araştırmanın bulguları ilgili literatür doğrultusunda iki başlık altında tartışılmış ve yorumlanmış olup, ‘Sosyal Beceri Alt Ölçeği Bulgularının Tartışılması’ ve ‘Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Bulgularının Tartışılması’ şeklinde sunulmuştur.

5.1.PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği Bulgularının Tartışılması

Deney grubu öğretmen değerlendirmelerine göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamında son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından anlamlı bir farkla yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveyn değerlendirmelerine göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplam puanında son test puan ortalaması ön testten çok az farkla yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirmelerine göre, deney grubunu oluşturan 19 çocuktan 14’ünün (%73,6), ebeveyn değerlendirmelerine göre 9’unun (%47,3) sosyal beceri düzeyinde artış olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.2. ve Tablo 4.3.).

Deney ve kontrol grubu öğretmen değerlendirmelerine göre; deney grubunun düzeltilmiş son test ile ön test toplam puan ortalaması arasında 3,73 puanlık fark olduğu, kontrol grubunda ise 2,17 puan fark olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre; sosyal beceri toplam puanı ile tüm alt boyutlarında deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu ve anlamlı farklılığın sadece sosyal etkileşim alt boyutunda olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.5., Tablo 4.6., Tablo 4.7. ve Tablo 4.8.).

Kontrol grubu öğretmen değerlendirmelerine göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamında son test toplam puan ortalamasının ön testten anlamlı farkla yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplam puanında son test puan ortalamasının ön testten çok az farkla düşük olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.4.). Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; ebeveynlere göre deney grubunun uygulamaları süresince kontrol grubunun sosyal becerilerinde değişim olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere göre görülen puan artışının sebepleri olduğu söylenebilir. Örneğin; Öğretmenlerin kendi öğretmenlik deneyimlerinin

sorgulandığı düşüncesi içinde olmasıyla yanlış değerlendirmede bulunabilmesi, sınıfını iyi göstermek istemiş olabileceği ve bunun içinde sosyal beceri eğitimlerine ağırlık vermiş olması ve çocukların aldıkları mevcut okul öncesi eğitimin etkilemiş olması kontrol grubunda görülen puan artışına sebep olmuş olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri düzeyleri üzerinde etkili olmuş olabileceği yorumu yapılabilir.

Sosyal becerilerin öğretimde model olma, işbirlikçi öğretim, akran destekli öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır (109). Bu tez çalışmasında da model olma ve işbirlikçi öğretim yöntemlerinin yanında olumlu davranışlar sonrasında pekiştireç kullanımına dikkat edilmiştir.

Sapsağlam (3)'ın aktardığına göre Ladd ve Mize sosyal becerilerin öğretiminde sözel ve model olma yöntemlerinin kullanıldığını belirtmektedir. Sözel öğretimde beceri açıklanıp nasıl yapılması gerektiği gösterilirken (3), model olma yönteminde başka biri tarafından yapılan bir davranış gözlemlenip öğrenilmektedir (6). Bu tez çalışmasında da Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın bir parçası olan *'Program 'model olma' kavramı üzerinde durur ve araştırmacıların uygulamalara aktif katılımını gerektirir'* özelliğinin deney grubunun sosyal beceri düzeyinin artışı üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Model olma en genel tanımıyla bireyin davranışı gözlem yoluyla öğrenmesidir (110). Tez çalışmasındaki etkinliklerde de uygulayıcı/öğretmen teşekkür etme, izin isteme, bir şeyin yapılması istendiğinde rica etme, paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği becerilerini uygulamış ve çocukların da bu davranışları uygulayabilecekleri ortamlarda onlara destek olmuştur. Ayrıca deney grubunu oluşturan çocukların velileriyle yapılan son değerlendirme toplantısında bir veli çocuğunun sınıfta uygulanan etkinlikleri evde kendileriyle sınıfta oynadığı gibi oynamak istediğini, bir diğer veli de çocuğunun hasta olsa dahi okula gelmek, etkinlikleri kaçırmamak istediğini belirtmiştir. Bu yorumların, literatür bilgilerinin ve bulguların yardımıyla, etkinliklerin çocuklar tarafından benimsendiği, çocukların uygulayıcıyı ve arkadaşlarını model almış olabileceği ve bu durumun sosyal beceriler üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Literatürde yer alan model olma yönteminin kullanıldığı çalışmaların sonuçları bu tez çalışmasının bulgularını desteklemektedir. Örneğin; Lemmon ve Green (111) tek denekli tasarlanan çalışmada yaşı 4 yıl 9 ay olan, normal

gelişim gösteren ve okul öncesi eğitime devam eden bir çocuğun sosyal becerilerini arttırmada akran gruplarının ve video modellemesi tekniği kullanımının akran etkileşimi ve sosyal beceri düzeyini arttırdığını belirlemiştir (111). Başka bir çalışmada Green ve ark.(112) akran reddi yaşayan ve sosyal beceri konusunda desteklenmesi gereken ve yaşları 4 yıl 5 ay ile 4 yıl 9 ay arasında değişen 4 okul öncesi dönem çocuğuna, uyguladıkları video modellemesi tekniği ile arkadaşının oyununa katılmaya çalışan bir çocuğun videosu izletilmiştir. Video izletildikten sonra çocuklar sınıf içerisinde gözlemlenmiş, 4 çocuktan 2'sinin sosyal beceri düzeylerinde artış olduğu ve akran etkileşiminin desteklendiği belirlenmiştir (112). Sosyal beceriler, başka biri tarafından yapılan bir davranışın görülüp öğrenilmesinin amaçlandığı model olma yöntemiyle desteklenebildiği için (6) sosyal becerilerin öğretiminde tercih edilmektedir. 2-3 yaşından itibaren çocukların akranlarıyla oynamaya başladığı düşünüldüğünde (113), akranların bu yaştan itibaren sosyal becerilerin kazanılmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Lemmon ve Green (111) ve Green ve ark.(112) tarafından yapılan çalışmalarda da akranların örnek alınmasını hedefleyen video modellemesi kullanılmıştır. Bu tez çalışmasında da deney grubu öğretmeninin/uygulayıcının etkinlikler sırasında herhangi bir çocuğun yaptığı olumlu sosyal davranışın sözel olarak övülmesinin diğer çocukların dikkatini çekmesine ve akranlarının davranışlarını model almış olma olasılığına bağlı olarak deney grubunun sosyal beceri düzeyinin artışı üzerinde etkili olmuş olabilir.

Literatür incelendiğinde, sosyal beceri eğitimlerinde bireysel ve küçük grup çalışmalarına yer vermenin önemli olduğu bilinmektedir (36). Grup etkinlikleri ile sosyal becerilerin öğretimde genellikle işbirlikçi öğrenme yöntemi tercih edilmektedir (109). Bu tez çalışmasında da etkinlikler sırasında çocukların verilen görevi grup arkadaşı ile tamamlamaya çalıştığı, grup üyelerinin birbirilerine destek olduğu ve birbirlerinin eksiklerini görüp, düzeltebildiği görülmüştür. Bu durum işbirlikçi öğrenmeye örnek oluşturmaktadır. İşbirlikçi öğrenmenin temelinde bakıldığında; akran modelliğinin, ekip arkadaşlarına yardımın ve cesaretlendirmenin olması, öğrenmek için ekibin birbirini teşvik etmesi ve grubun ortak bir hedefinin olması gibi bileşenlerden oluşmaktadır (110). Bu açıdan bakıldığında, işbirlikli öğrenmenin bu tez çalışmasında yer alan 27 etkinliğin 18'inde kullanılması sosyal beceri düzeyinin artışı üzerinde etkili olmuş olabilir. Türe (110) ve Uysal (114) tarafından yürütülen tezlerde de uygulanan

eğitim programlarının sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenmiş olup, tez çalışmasında olduğu gibi işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmış ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, model olma ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu görülmüş olup (5), literatürde yer alan çalışmalarla desteklenmiştir (110–112,114).

Model olma kavramını destekler nitelikte olan *‘Uygulamacı bir önceki hafta yapılan etkinliklerin hatırlatılmasının ardından hikâye kitabı okuma, video izleme, görsel materyalleri okuma, slayt gösteriminin yapılması gibi hedef sosyal beceriyi açıklamaya/tanıtmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır’* özelliği programın bir parçasıdır. Ayrıca uygulamalar sırasında; kitap okuma, video izleme, görsel materyal okuma etkinliklerinin çocukların ilgisini çektiği, etkinliklere katılmaya istekli oldukları ve her hafta bir önceki hafta uygulanan etkinliğe yönelik sorulara yanıt verdikleri görülmüştür. Sosyal beceri öğretiminde pekiştireç kullanımı ve beceriye yönelik hatırlatma çalışmalarının yapılması önemlidir (36). Bunun yanında sosyal becerilerin desteklenmesinde çocuk kitaplarından yararlanmak çocukların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını gözden geçirerek farkındalık kazanmalarına yardım etmektedir (113). Hedef sosyal beceriyi tanıtıcı çalışmalardan biri olan hikâye kitabı okuma, pekiştireç kullanımı ve hatırlatma çalışmalarının yapılmasının sosyal beceriler üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Programın bu özelliğini ve uygulama notlarını destekleyen bir çalışmada Aksoy (115) ‘Hikaye Anlatma ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi’nin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen her grupta 40’ar çocuğun olduğu deney 1, deney 2 ve kontrol grupları ile yapılmıştır. Deney 1 grubuna ‘Ready to Learn’ isimli ‘Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı’ uygulanmıştır. Deney 2 grubuna ise ‘Fun FRIENDS’ isimli ‘Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı’ uygulanmıştır. Her iki programda araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanarak 12 hafta boyunca 2’şer saat süren uygulamalar sonucunda tamamlanmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen veriler birlikte incelendiğinde; ‘Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi’ ne katılan çocukların uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve sosyal beceri toplam puanlarında, ‘Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi’ ne katılan çocukların da iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık ve sosyal beceri toplam puanlarında kontrol grubuna

göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde; ‘Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi’nin iletişim ve prososyal davranışlar, ‘Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi’nin ise kendini kontrol ve atılganlık ile ilgili sosyal beceriler üzerinde deney grubu lehine anlamlı sonuçları olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada Pekdoğan (116) ‘Hikaye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin’ sosyal becerilere etkisini incelemiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında düzeltilmiş son test puan ortalamalarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir örnekte Van Rhijn ve ark. (117) tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuklar için hikaye temelli ‘Stay, Play and Talk’ programının sosyal beceri ve problem davranış üzerindeki etkililiğini ölçmüşlerdir. Program; arkadaşınla kal (aynı alanda arkadaşıyla kalakalmayı öğrenme), arkadaşlarıyla oyna (aynı materyalle aynı alanda aynı kişilerle oynamaya teşvik etme) ve arkadaşlarıyla konuş (oyun sırasında arkadaşlarla konuşma, akranlarla konuşmayı nasıl başlatacağını düşünme) aşamalarından oluşur. Programa yaşları 24-47 ay arasında değişen 39 okul öncesi eğitim alan çocuk (26 deney, 13 kontrol) dahil edilmiştir. 5 hafta süren program ebeveynler tarafından “The Social Skills Improvement System: Rating Scale (SSIS:RS)” kullanılarak yapılan değerlendirmeyle tamamlanmıştır. Müdahale programı sonrasında sosyal becerilerin (iletişim, iş birliği, empati ve sorumluluk) anlamlı derecede arttığı ve problem davranışların (hiperaktivite, dikkatsizlik ve içselleştirilmiş davranışlar) anlamlı derecede azaldığı, kontrol grubunda yer alan çocuklarda ise iletişim ve zorbalık davranışlarında artış meydana geldiği görülmüştür (117). Piaget’e göre 2-7 yaş arası işlem öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocukların belirli davranışları ya da becerileri anlamasındaki en büyük engel soyut düşünememesidir (34). Soyut düşünme becerisinin bu yaş grubunda henüz kazanılmamış olmasına bağlı olarak, etkinliklerin çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırılarak verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Aksoy (115) ve Pekdoğan (116) tarafından yapılan çalışmalarda da sosyal becerilerin çocuklar tarafından somutlaştırılmasına yardım eden hikaye anlatma temelli eğitim programlarının sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenmiş olup, bu tez çalışmasında da hikaye kitabı okuma uygulamalarına ek olarak video izleme, görsel materyal okuma (sınıfa getirilen beceriyi tanıtıcı fotoğrafların kullanımı) ve resimli slayt gösterimi çalışmalarının çocukların sosyal becerileri somutlaştırmasına yardımcı

olmuş ve bu yöntemlerin kullanılmasının deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmuş olabilir. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın içeriğine bakıldığında; 6. Oturumda *Problem Çözme* becerisini destekleyen etkinliklerin model olma kavramına ve sosyal beceriyi açıklamaya/tanıtmaya yönelik çalışmalara örnek olabileceği söylenebilir. Bu beceriye yönelik hazırlanan bir etkinlikte 'Barışalım mı?' isimli hikâye kitabı okunmuş, çocukların kitabın içeriğinde yer alan problemi belirlemelerine yönelik sorular sorulmuş, probleme uygun çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Bu oturumun 9 haftalık programın bir parçası olduğu düşünüldüğünde; problem çözme oturumunda yer alan bu örnek etkinliğe benzer etkinliklerin diğer oturumlarda da yer almasının problem çözme becerilerini desteklemesiyle birlikte sosyal beceri düzeyinin artmasına da katkı sağlamış olabileceği söylenebilir. Sosyal becerilerin desteklenmesinde olumlu davranışlar sonrasında pekiştireç kullanımı çocukların davranışlarının sosyal açıdan uygunluğunu öğrenmesine yardımcı olmaktadır (109). Bu tez çalışmasında da olumlu davranışlar sonrasında deney grubunu oluşturan çocuklara aferin, arkadaşınla malzemeni paylaşman ne kadar güzel bir davranış tebrik ederim, arkadaşına ne kadar güzel yardım ettin vb. pekiştireçler kullanılmıştır. Tez çalışmasına benzer şekilde model olma, somutlaştırma ve pekiştireç kullanımının sosyal beceriler üzerinde etkisinin incelendiği bir çalışmada, Hune ve Nelson (118) Head Start programının uygulandığı bir bölgede yaşları 3 yıl 11 ay ile 4 yıl 11 ay arasında değişen 8 okul öncesi eğitim alan çocuğa (4 deney, 4 kontrol) problem çözme stratejilerinin öğretilmesinin çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisini araştırmıştır. Örneklem grubu okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi gözlem raporlarına göre belirlenmiştir. Çalışma kapsamında 20 hikâye kitabı ve resimli kartlar kullanılmıştır. Her gün 10 dakikalık eğitim oturumları ile çalışmaya katılan her çocuğa problem durumun ne olduğunu ifade etmesi, probleme farklı bir çözüm yolu bulması, bu çözüm yolunu uygulaması veya bir şey yapması ve arkadaşının bu durumda neler hissettiğini tanımlaması istenmiştir. Oturumlar boyunca grubun kurallarına uyan çocuklara bir gülen yüz verilmiş ve etkinlik sonunda 10 tane gülen yüzü olan çocuğa ek olarak sözel övgü ve pekiştireç verilmiştir. Grubun kurallarına uymayan biri olduğunda gülen yüz ve pekiştireç vermemiştir. Yıkıcı davranış sergileyen çocuk etkinliklerden uzaklaştırılmış ve sınıfına gönderilerek o oturuma katılmasına izin verilmemiştir. Çalışmaya katılan çocukların her birinde belirlenen 10 sosyal beceriden 8'inin 3 gün üst üste

gözlemlenmesiyle araştırma tamamlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubunu oluşturan çocukların tamamının sosyal becerilerinde artış olduğu, 2 çocuğun problem davranışlarında azalma olduğu ve 1 çocuğun problem davranış düzeyinin aynı kaldığı görülmüştür (118). Sonuç olarak, Hune ve Nelson (118) da bu tez çalışmasında olduğu gibi öğretim yöntemi olarak model olma, hikaye kitabı okuma ve pekiştireç kullanımını tercih etmiş olup, bu yöntemlerin kullanımının sosyal beceriler üzerindeki etkililiğini daha açık bir şekilde ortaya koymuş olup, okul öncesinde dönemde kullanılmalarının sosyal beceriler üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Deney grubu öğretmen değerlendirmelerine göre sosyal beceri son test puan ortalaması ön testten anlamlı farkla daha yüksektir. Erikson'a göre çocuklar 3-6 yaş arası dönemde girişimciliğe karşı suçluluk aşamasındadır ve yeni şeyler denemeye, arkadaşlık kurmaya ve yetişkinlerin desteği ile yeni aktivitelere katılmaya isteklidir (49). Bu dönemde çocukların merak ve yeni şeyler deneme isteklerini destekleyecek etkinliklerin uygulanması ve bu yeni şeyleri denemelerine izin verici ortamların oluşması girişkenlik duygusunun gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (58). Etkinliklerin çocukların katılımını teşvik edecek, merak duygusu uyandıran ve ilgilerini çeken materyallerden oluşmasına ve uygulamalara çocukların hepsinin aktif katılım göstermesine dikkat edilmiştir. Uygulamalar sırasında da çocukların birbirlerinden etkilenebildiği, akran etkileşiminin-iletişiminin yoğun olduğu ve çocukların etkinlikleri tamamlayabilmek için birbirlerine destek olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim Denham ve ark. (119) ile Malow (120)'a göre sosyal beceri temelli hazırlanan programlar akran etkileşimini destekleyebilmektedir. Örneğin; Özdemir-Topaloğlu (121) tarafından yürütülen tez çalışmasında yaşları 4-5 arasında değişen 40 okul öncesi dönem (20 deney, 20 kontrol) çocuğa etkinlik temelli sosyal beceri eğitim programı uygulanmış ve akran ilişkilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek ve akranları tarafından dışlanmak alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek, akranlara karşı korkulu ve kaygılı olmak ve aşırı hareketlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ancak genel olarak alınan puanlar değerlendirildiğinde uygulanan programın akran etkileşimini desteklediği belirlenmiştir. Özdemir-Topaloğlu (121)'nin çalışması ve tez çalışmasından elde edilen

bulgular değerlendirildiğinde; sosyal beceri temelli etkinliklerin çocukların akran etkileşimini destekleyebildiği söylenebilir. Bu tez çalışmasında da etkinlikler sırasında çocukların birbirlerini desteklemeleri ve yeni şeyler denemeye istekli olmaları akran etkileşimini arttırmış, akran öğrenmesini pekiştirmiş ve çocukların birbirlerini model almalarına katkı sağlamış olabilir. Okul öncesi dönemde akran ilişkileri yardımıyla paylaşma, yardımlaşma, kurallara uyma, problem çözme ve iş birliği becerileri desteklenebilmekte ve bu dönemde akran ilişkilerinin gelişmesi sosyal becerilerin desteklenmesi için uygun fırsatlar sunmaktadır (121). Bu tez çalışmasında da uygulanan etkinlikler yardımıyla deney grubunu oluşturan çocukların akran etkileşiminin arttığı, artan akran etkileşimine bağlı olarak program kapsamında belirlenen sosyal becerilerin desteklenmesine katkı sağlamış olma olasılığı olduğu söylenebilir. Deney grubunun öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri incelendiğinde; her iki değerlendirmede de son test lehine puan artışı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin değerler eğitimine yönelik hazırlanan programlarla da desteklenebildiği görülmüştür. Literatüre göre, okul öncesi dönemde kazandırılması gereken değerlerin yardımseverlik, hoşgörü, saygı, nezaket, arkadaşlık, iş birliği, dürüstlük ve öz denetim olduğu belirlenmiştir (122). Bu değerlerden bazılarının sosyal becerileri desteklemek amacıyla da kullanıldığı ve değerler ile çocukların sosyal uyum ve becerileri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (123). Sapsağlam (3), Kapkın (124) ve Asar (125)'in tez çalışmaları bu bilgiyi destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da değerler eğitiminin sosyal beceri ve sosyal uyum üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (3,124,125). Sapsağlam (3) çalışmasında **yardımseverlik**, dürüstlük, sevgi, saygı, **iş birliği**, **kendini kontrol etme (öz denetim)**, sorumluluk, nezaket, hoşgörülü olma ve arkadaşlık değerlerine yer verirken, Kapkın (124) sevgi, saygı, **kendini kontrol etme (öz denetim)**, **yardımlaşma**, dürüstlük, nezaket, sorumluluk, arkadaşlık, **paylaşma** ve hoşgörü değerlerine yer vermiştir. Asar (125) saygı, sorumluluk, doğruluk, **paylaşma**, **iş birliği** ve arkadaşlık/dostluk değerlerine yer vermiştir. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde; sosyal gelişimle ilgili bazı becerilerin değerler eğitimi çalışmalarında da kullanılmasının sosyal beceri düzeyinin artmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Tez çalışmasında da değerler eğitimi çalışmalarında da yer alabilen duygular, **paylaşma**, kurallara uyma, **yardımlaşma**, empati, problem çözme, **öz denetim**, **iş birliği** ve sıra bekleme sosyal becerilerinin desteklenmesi hedef alınmıştır.

Ayrıca, Sapsağlam (3), Kapkın (124) ve Asar (125) tarafından yapılan çalışmalarda uygulanan eğitim programlarının belirli uygulama özellikleri, çocukların ve uygulayıcının etkinlikleri tamamlayabilmek için belirli kurallarının ve uygulama ortamlarının düzenlenmesinin gerekli olduğu ve belirli değerlerin/sosyal becerilerin öğretiminin hedef alındığı görülmüş olup, bu tez çalışmasında da sosyal becerilere yönelik uygulanan etkinliklerin iş birliği, paylaşma, yardımlaşma becerilerine açık, akranların etkinlikleri tamamlayabilmesi için birbirini desteklemesini teşvik eden, kurallı oyunların yer aldığı, yönergelere uymanın gerekli ve önemli olduğu ve etkinlikler sırasında sınıfın dikkatini bozan davranışlara izin verilmeyen bir uygulama ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu uygulama özelliklerinin tez çalışması kapsamında kullanılan sosyal beceri ölçeğinde yer alan maddelerle uyumlu olması öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerine yansımış ve elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Tez çalışmasında deney grubunun öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerine göre sosyal beceri düzeyinde son test lehine puan artışı olmasının literatüre göre başka sebeplerinin de olduğu söylenebilir. Piaget'e göre çocuklar 4-7 yaşları arasında işlem öncesi dönemin sezgisel düşünce alt evresinde yer almaktadır. Bu evrede çocuklar dil gelişimi açısından hızlı bir gelişim göstermektedir. Özellikle dönemin sonralarına doğru dili etkili ve düzgün kullanmaya başladıkları için her şeyi sorma ve merak etme eğilimindedir (126). Bu özellikleri sayesinde sosyal becerileri desteklenebilmektedir. Çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sınıf içi düzenlemeler yapılması ve sınıf içerisinde çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmesinin önemli olduğu görülmüş olup (113), tez çalışmasında da sosyal becerilerin ve soru sorma becerisinin gelişimine katkı sağlayan soru-cevap yöntemi; uygulama öncesi aşamada çocuklara bir önceki hafta yapılan etkinliğin açıklanmasında, uygulama sırasında çocuklara malzemelerin tanıtılması ve etkinliğin açıklanmasında ve uygulama sonrasında ise günlük etkinliğin ardından kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklar bireysel olarak bir şeyleri öğrenme eğiliminde olsa da yeni öğrendiği bir şeyi ya da herhangi bir şeye dair fikirlerini yetişkinler ya da akranlarıyla paylaşmak ve öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmak sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır (127). Sosyalleşme olanağına sahip olan çocukların sosyal becerilerinde artış olduğu (9) ve sınıf ortamının uygulamalar sırasında çocuklarla soru-cevap yönteminin kullanıldığı bu sayede sosyalleşmelerine katkı sağlayan, konuşma fırsatı veren (bu sayede etkinliklere daha istekli katılmalarını

sağlayan), etkinlikleri tamamlamaları için motive edildiği, fikirlerinin ve düşüncelerinin önemli olduğunun ve dinlenmeye değer olduğunun hissettirildiği, sosyal olarak kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, uygulamalara aktif katılım gösterebilecekleri ve kullanılan malzemelerin dikkatlerini çeken özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Sınıf ortamının uygulamalar boyunca bu şekilde bir düzenlemeye sahip olduğu ancak ev ortamında çocukların rutinlerinin değişmediği düşünüldüğünde deney grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerine göre sosyal beceri düzeyinde görülen çok az artışın sebebinin bu olduğu söylenebilir. Literatürde de bu yorumu destekleyen ve tez çalışmasının bulgularına benzer çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin; Türe (110) 2018 yılında yaptığı tez çalışması kapsamında uygulanan ‘Robotik Eğitim Programının’ 5-6 yaş grubundaki çocukların teşekkür etme, dinleme, yardım isteme, soru sorma, yönergeleri izleme, paylaşma, sıra bekleme, duygularını bilme, konuşmayı isteme ve empati gibi sosyal becerileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; sınıf ortamında verilen robotik eğitimi sonrasında öğretmen ve ebeveynlere göre deney grubunun sosyal beceri son test puan ortalamalarında artış olduğu ancak sadece öğretmen değerlendirmelerinde görülen artışın anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür (110). Türe (110)’nin çalışmasına benzer şekilde bu tez çalışmasında da uygulamalar sonrasında sosyal beceriler üzerinde öğretmene göre son test lehine anlamlı farklılık olduğu, ebeveynlere göre son test lehine çok az puan artışı olmasına rağmen anlamlı farklılık olmaması, öğretmenlerin çocukları akran iletişimi/etkileşimin yoğun olduğu daha fazla sosyal ortamda gözlemlene ve değerlendirme olanağının olması, ebeveynlerin ise çocuklarıyla daha sınırlı sosyal ortamlarda bulunmalarının etkisiyle çocuklarının davranışlarını yeterince gözlemleyememelerinden kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekler nitelikte Özbey (128)’ in 2012 yılında yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocukların ev ve okul ortamındaki sosyal becerileri ile problem davranışları incelenmiş, ebeveyn ile öğretmen değerlendirmeleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Lane ve ark. (129) tarafından 2007 yılında yapılan başka bir çalışmada da 124 ebeveyn ve 35 öğretmenin değerlendirmelerine göre 3-6 yaş grubu 124 çocuğun sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öz denetim ve hak arama becerilerinde ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ancak iş birliği becerilerinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir

(129). Bir diğerk çalışmada Tutkun (130) 2012 yılında yaşları 60-72 ay arasında olan 782 çocuğun sosyal becerilerini anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre annelere ve öğretmenlere göre çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; uygulamalar sonrasında öğretmenlere göre deney grubunda 3,73 kontrol grubunda 2,17 puanlık artış olduğu ve ebeveynlere göre deney grubunda çok az puan artışı olurken kontrol grubunda 2,05 puanlık azalma olduğu belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda öğretmen değerlendirmelerine göre görülen artışın tüm alt boyutlarda olmadığı, deney grubunda ise tüm alt boyut ve ölçek toplam puan ortalamalarında son test lehine puan artışı olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda uygulanan programın deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Bu durum, kontrol grubu öğretmeni ile deney grubu öğretmenin aynı kurumda ve aynı yaş grubunda çalışıyor olması, buna bağlı olarak her ne kadar uygulama konusunda etkileşimde olmamaları gerektiği vurgulansa da belirli ipuçlarının kontrol grubu öğretmeni tarafından alınmış olma olasılığı, zümre çalışmaları yapıyor olmalarına bağlı olarak yakın etkileşim içerisinde olma olasılıkları ve bu durumun sosyal beceri düzeyine ilişkin değerlendirmelerini etkileyebilmiş olmasıyla açıklanabilir. Literatürde benzer uygulamaların olduğu ve benzer sonuçların elde edildiği çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin; Kuyurtar (131) 2012 yılında yaptığı tez çalışmasında 5-6 yaş grubu çocuklara bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin sosyal ve bilişsel beceriler üzerindeki etkililiğini incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları aynı anaokulundan seçilmiştir. Uygulanan eğitim programının deney grubunun ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ve benzer etkinin kontrol grubunda da olduğu belirlenmiştir. Uysal (114)'ın 2014 yılında yaptığı başka bir çalışmada 4-6 yaş grubundaki sosyal beceri eğitimi alan ve almayan 131 (48 deney 1, 39 deney 2 ve 44 kontrol) çocuğun sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sosyal beceri eğitimi 8 hafta sürmüş ve tek başına sosyal beceri eğitimi (deney 1), çocuklara ve annelere verilen sosyal beceri eğitimi (deney 2) şeklinde uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı sonrasında deney gruplarında son test lehine puan artışı olduğu, üç grubunda (deney 1, deney 2 ve kontrol) son test puanları karşılaştırıldıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun dışında 2006 yılında Beelman ve Lösel

(132) tarafından yapılan başka bir araştırmada 4-6 yaş arasındaki çocukların anti sosyal davranışlarını azaltma, sosyal yeterliliklerini arttırmaya yönelik sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Eğitim sonunda anti sosyal davranışlarda azalma sosyal yeterliliklerde artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (132). Bu çalışmalar ışığında, hem bu tez çalışmasının hem de Kuyurtar (131), Uysal (114) ve Beelman ve Lösel (132)'in çalışmalarının örneklem grubunun benzer yaş grubunda oldukları düşünüldüğünde, yaklaşık olarak aynı sonuçların elde edilmesinin eğitim programlarından bağımsız olarak sosyal becerilerin başka faktörlere de bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Erikson (127)'a göre çocuğa sosyal becerilerin öğretiminde tek kaynak çevresi değildir. Çevresi haricinde çocuğun kendisinin sahip olduğu, ailesine ait, okula ait ve toplumsal bir takım etmenlerin sosyal becerilerin gelişiminde etkili olabilmektedir (127). Bu tez çalışmasında ve yukarıda bahsedilen diğer çalışmalarda da sosyal becerileri etkileyebilecek çok fazla değişken olduğu ve bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmaması sonucunu doğurmuş olabileceği yorumu yapılabilir. Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın 1. Oturumunda duyguları tanıma, anlama, anlamlandırma çalışmalarına 5. Oturumda empati, 6. Oturumda problem çözme ve 7. Oturumda öz denetim (duygularla başa çıkabilme) becerilerini tanımaya, anlamaya ve uygulamaya yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Bu becerilerin desteklendiği etkinliklerde öncelikle becerilerin çocuklar tarafından tanınmasına yönelik etkinlikler uygulanmış sonrasında bu beceriyi uygulayabilecekleri uygulama ortamları oluşturulmuştur. Örneğin, duyguları tanıma etkinliklerinde çocukların temel duyguları tanımaları, anlamaları ve anlamlandırmaları istenmiştir. Problem çözme etkinliklerinde verilen probleme uygun çözüm yolları bulmaları, verilen çözüm yoluna alternatif çözüm yolları bulmaları istenmiş, hikâye kitabı okuma çalışmasıyla kitapta yer alan karakterin duygularını anlamaya yönelik sorular sorulmuş ve bu karakterler aracılığıyla problem çözme davranışının nasıl olması gerektiği açıklanmıştır. Problem çözme becerisi gelişmiş çocukların akran etkileşimini-iletişiminin iyi olduğu, sosyal problemlere daha akılcı çözüm önerileri sunabildikleri ve kolay arkadaş edinme becerisinin gelişmesine bağlı olarak arkadaş sayısının fazla olduğu bilinmektedir (133). Bunun yanında, sosyal problem çözme becerisi ile sosyal beceri düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (134). Bu açıdan bakıldığında, çocukların problem çözme

becerilerinin desteklenmesinin sosyal beceri düzeyini arttırabileceği veya sosyal becerilerin desteklenmesinin problem çözme düzeyini arttırabileceği söylenebilir. Bu tez çalışmasında da çocukların problem çözme becerisine yönelik etkinlikler, uygulanan eğitim programının bir parçası olarak kullanılmış ve sosyal becerilerin desteklenmesine katkı sağlamış olabilir. Dereli (133)'nin 2008 yılında yaptığı tez çalışmasında ise belirli sosyal beceriler (duyguları tanıma ve anlama, öfke yönetimi, empati/bakış açısı, kişiler arası problem çözme, arkadaşlık ve iletişim becerilerinin gelişimi, okul kurallarını bilme ve okulda iyi olma) desteklenmiş ve problem çözme becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiş olup, sosyal beceri eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Dereli (133)'nin kullandığı öğretim yöntemlerinin model olarak kuklalar, video gösterimi modeli, rol oynama, bilişsel, etkileşim ve davranış öğelerinin birleşimi, hayali oyun ve öğretme, becerileri güçlendirme ve genelleme, grup yönetimi yöntemlerinin kullanmış olup, literatürde yer alan sosyal beceri eğitim programlarında kullanılması gereken yöntemlerle benzer olduğu görülmüştür (109). Bu tez çalışmasında da model olma, işbirlikçi öğretim yöntemlerinin yanında pekiştireç kullanıldığı düşünüldüğünde, benzer yanlarının olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, hem Dereli tarafından yapılan çalışmada hem de tez çalışmasında kullanılan yöntemlerin 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde kullanımı önemli olmuş olabilir. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında ebeveyn ve öğretmenlere göre deney grubu lehine çok az puan artışı olmasına rağmen anlamlı farklılık olmamasındaki bir diğer etken de çocukların yaşlarının artışına bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının gelişimsel açıdan ilerleme kat ediyor olması ve bunun sosyal beceriler üzerinde etkili olmuş olma olasılığı olabilir. Kapıkıran-Acun ve ark. (76) tarafından yapılan çalışmada 4-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerinin yaşa bağlı olarak artış gösterdiği belirlenmiştir. Literatürde yer alan boylamsal çalışmalar sosyal becerilerin yaşa bağlı olarak artışında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmalar şu şekilde özetlenebilir; Horn ve ark. (135)'nin ABD'de 4345 çocuğun okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar değerlendirildiği çalışmada, Gustavsen (136)'in Norveç'de 2266 çocuğun iki yıl boyunca değerlendirildiği çalışmada, Caemmerer ve Keith (137)'in ABD'de 3901 çocuğu anaokulundan sekizinci sınıfa kadar değerlendirdiği ve Wu ve ark. (138)'nin Çin'de 656 çocuğu okul öncesi eğitimlerinin ikinci ve üçüncü yılında değerlendirdiği çalışmaların

sonuçlarına göre sosyal becerilerin yaşa bağlı olarak artış gösterdiği ve sosyal becerilerin artışına bağlı olarak çocukların akademik becerilerinde, öğretmen-çocuk ilişkilerinde ve gelişimsel açıdan ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların yardımıyla, eğitim süreci içerisinde çocukların sosyal becerilerinin gelişimsel sürecinin bir parçası olarak da artış gösterdiği ve bu tez çalışmasında da deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine puan artışı olmasına rağmen anlamlı farklılık olmaması üzerinde gelişimsel etkilerin de söz konusu olmuş olabileceği söylenebilir. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında ebeveynlere göre deney grubu lehine puan artışı olmasına rağmen anlamlı farklılık olmamasının sebebi, ebeveynlerin doğumdan itibaren çocuklarının sosyalleşmelerine katkı sağlaması ve çocukların ebeveynleriyle yaşadığı deneyimlerin sosyal becerileri üzerinde etkili olmuş olma olasılığıdır. Freud ve Erikson'ın kuramları incelendiğinde çocukların erken yaşta ebeveynleri ile elde ettiği deneyimlerin yaşamlarının sonraki dönemindeki sosyal ilişkileri üzerinde etkili olabildiğini ifade ettikleri görülmektedir (127). Bu açıdan bakıldığında çocukların öncelikle ev ortamında bir takım sosyal becerileri kazandıkları düşünüldüğünde, ebeveynlerin kendi sosyal beceri yeterliliğinin çocukların sosyal becerilerini etkilemiş olabileceği söylenebilir. Sosyal açıdan yeterli donanıma sahip ebeveynlerin çocuklarına sahip oldukları sosyal becerileri aktarma ve çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirme sürecinin de sağlıklı olabildiği söylenebilir. Bu yorumu destekler nitelikte Özabacı (139) tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerinin sosyal beceri düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Prinstein ve La Greca (140) tarafından 78 ebeveyn ve onların çocukları ile (42 kız, 36 erkek) yapılan bir başka çalışmada kız çocuklarının atılganlık ve erkek çocuklarının sorumluluk alma sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların erken yaşlardan itibaren ebeveynlerini model aldığı düşünüldüğünde (110), çocuklar sosyal becerileri ebeveynleri veya bakım verenlerini gözlemleyerek edindiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, literatürde yer alan diğer çalışmalar gibi tez çalışmasında da ebeveynlerin sosyal beceri düzeyinin çocuklarının sosyal beceri düzeyi üzerinde etkili olmuş ve bu durum ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmelerine olumlu şekilde yansımış olabilir.

Deney ve kontrol grupları kendi içlerinde karşılaştırıldığında; uygulamalar sonrasında öğretmenlere göre deney grubunda 3,73 kontrol grubunda 2,17 puanlık artış olduğu her iki grupta da anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde; Özdemir-Beceren (1)'in 2012 yılında uyguladığı Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri, problem davranışları ve sosyal duygusal gelişimleri üzerine etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 5 yaşında 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere toplamda 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma 12 hafta boyunca haftada 1 gün 45 dakika süren etkinliklerle tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında duyguları tanıma, duyguları anlama, öfkeli, mutlu, kaygılı olduğunda neler hissedildiği, başkalarının duygularını anlama, iyi bir arkadaş olma ve başkalarıyla problem çözme becerilerine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonunda programın deney grubunun sosyal duygusal gelişim ve sosyal becerilerini anlamlı farkla arttığı ve benzer bir etkinin kontrol grubunda da olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada Ekinci-Vural (10) 2006 yılında okul öncesi eğitim programında yer alan duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 6 yaşında 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere toplamda 40 öğrenci ve ebeveynleri katılmıştır. Deney grubuna aile katılımı sosyal beceri eğitimi uygulanırken kontrol grubu mevcut eğitim programlarına devam etmiştir. Toplam 43 adet sanat, müzik, dil, drama ve oyun aktivitesinden oluşan program 8 hafta süresince günde 1 ya da 2 aktivite uygulanarak (her aktivite 20 dakika uygulanmış) tamamlanmıştır. Çalışmanın sonunda aile katılım çalışmalarının yapıldığı grubun aldığı puanlar kontrol grubunu oluşturan ailelerin puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Sosyal beceri düzeylerine bakıldığında, programa katılan çocukların son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı, programa katılan çocukların psikolojik gözlem formundan aldıkları ön test-son test puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ve kontrol grubunu oluşturan çocukların kendini kontrol etme sosyal becerisinin son test lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Özdemir-Beceren (1) ve Ekinci-Vural (10)'ın yaptıkları çalışmalar ile bu tez çalışması birlikte değerlendirildiğinde; üç çalışma da okul öncesi eğitim kurumlarında tamamlanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal becerileri destekleyecek birçok faktörü barındırmasına (alan gezileri, sınıf içi etkinlikler, belirli gün ve haftalara yönelik çalışmalar, kulüp faaliyetleri vb.) bağlı olarak, tez çalışmasında

benzer faktörlerin etkili olmuş olabileceği ve bu faktörlerin deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sosyal becerilerini arttırmış, öğretmenlerin de bu doğrultuda değerlendirme yapmış olma ihtimaliyle açıklanabilir. Ayrıca bu tez çalışmasında uygulanan etkinlikler çocukların hedef sosyal beceriyi uygulamasına fırsat verecek şekilde hazırlanmıştır. Örneğin, programın 2. oturumunda paylaşma ve 4. oturumunda yardımlaşma becerileri desteklenmiştir. Paylaşma becerisinin desteklendiği etkinliklerde çocuklara sunulan sınırlı miktarda gazete, kâğıt ve boya kalemi ile etkinlikleri tamamlamaları ve bu malzemeleri arkadaşları ile kullanmaları istenmiştir. Yardımlaşma etkinliklerinde ise çocukların yardım isteme ve teklif edilen yardımı kabul etme davranışları desteklenmiştir. ‘Yardım Yürüyüşü’ etkinliğinde, çocukların her birine birer tane içi fasulye dolu poşet verilmiştir. Bu poşetleri kafalarında, müzik eşliğinde ve uygulayıcının yönergelerine uygun şekilde taşımaları istenmiştir. Taşıma sırasında poşeti düşen hareketsiz kalmakta ve bir başka arkadaşının yardım etmesiyle poşetini geri alabilmektedir (Oyun sırasında yardım eden çocuğun da kendi poşetini düşürmemesi ve bir başka arkadaşının düşen poşeti için yardım etmesi kurallardan biridir). Bu etkinlik sırasında çocukların yardım etmek için birbirleriyle yarıştığı, oyundan keyif aldığı ve oyun sonunda etkinliği beğendiklerini söylediği görülmüştür. Ayrıca tez çalışmasındaki paylaşma ve yardımlaşma etkinlikleri sırasında çocukların becerileri uygulama fırsatı yakaladığı ve birbirlerine yardım etmek ya da mevcut malzemeleri paylaşmak için uygun çözüm yolları bulabildiği görülmüştür. Bu gözlemler neticesinde, uygulanan eğitim programının deney grubunda görülen 3,73 ve kontrol grubunda görülen 2,17 puanlık artışın deney grubu lehine daha fazla olması üzerinde etkili olmuş olabilir. Şen (141)’in 2018 yılında yaptığı tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen Oyun Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitimi Programı’nın yardımlaşma, paylaşma ve rahatlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Uygulamalara yaşları 42-64 ay arasında değişen 57 çocuk katılmıştır. Araştırmada bu tez çalışmasında olduğu gibi çocukların birlikte, yaparak yaşayarak uygulamalı bir şekilde öğrenmelerine fırsat veren etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların bireysel değerlendirilmelerine göre yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, duygu tanıma ve sakin yanıt puanlarının; annelerin değerlendirmelerine göre yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği alt boyut puanlarının; öğretmen değerlendirmelerine göre yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk alt boyut

puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Şen (141)'in yaptığı çalışmaya benzer olarak bu tez çalışmasında da oyun temelli, belirli sosyal becerilere ve benzer yaş grubunda olan çocuklara yönelik eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır. Her iki çalışmada da desteklenen becerilere bakıldığında yardımlaşma ve paylaşma becerilerinin ortak olduğu görülmüştür. Bu beceriler literatüre göre olumlu sosyal beceriler olarak adlandırılmakta ve yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve rahatlama gibi becerilerin olumlu sosyal beceri kategorisinde yer aldığı görülmektedir (141). Olumlu sosyal beceriler, insanlar için hayati öneme sahiptir ve çocukların sosyal etkileşimlerinin başarılı olmasında, akran reddine maruz kalmamasında önemli bir görev üstlenmektedir (141–143). Olumlu sosyal becerilerin iki yaşından itibaren kazanılmaya başlandığı, gelişiminin ne zaman tamamlandığı bilinmediği (yani iki yaşında ölene kadar bu becerilerin gelişim gösterebileceği) ve yaşam için gerekli olduğu düşünüldüğünde (141), bu tez çalışması ve Şen (141)'in yaptığı çalışmada seçilen sosyal becerilerin okul öncesi dönem çocukları için önemli olduğu ve her iki çalışmada da yardımlaşma ve paylaşma becerilerine yer verilmesinin sosyal beceriler üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

5.2.Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ) Bulgularının Tartışılması

Deney grubu öğretmen değerlendirmelerine göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında son test toplam puan ortalamasının ön test toplam puan ortalamasından anlamlı bir farkla yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre; son test puan ortalaması lehine artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen değerlendirmelerine göre, 19 çocuktan 14'ünün (73,6) ebeveyn değerlendirmelerine göre 19 çocuktan 12' sinin (%63,2) oyun becerilerinde son test lehine artış olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.10. ve Tablo 4.11.).

Deney ve kontrol grubu öğretmen değerlendirmelerine göre; deney grubunun OBDÖ toplam son test puan ortalamasının kontrol grubundan anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre; deney grubunun OBDÖ toplam puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu ancak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları puan artışı açısından kıyaslandığında

deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla puan artışına sahip olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.13.).

Kontrol grubu öğretmen değerlendirmelerine göre, OBDÖ toplam puan ortalamasında son test puan ortalamasının ön testten çok az farkla yüksek olduğu ancak artışın anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre, OBDÖ toplam puan ortalamasında son test puan ortalamalarının ön testten düşük olduğu ve azalmanın anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.12.). Bu bulgular doğrultusunda, rutin okul öncesi eğitimleri devam eden kontrol grubunu oluşturan çocukların oyun becerilerinde istatistiksel olarak değişiklik olmadığı söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, oyun temelli etkinliklerin deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerileri üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

Oyun, doğumdan itibaren çocukların en önemli öğrenme aracı görevini üstlenmektedir. Oyun yoluyla çocukların paylaşma, işbirliği, kurallara uyma, sıra bekleme ve empati kurma gibi sosyal becerileri desteklenebilmekte ve karşısındaki insanın düşüncelerini ve davranışlarını anlama fırsatı sağlanabilmektedir (18). Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı kapsamında hazırlanan etkinlikler oyun temelli olarak hazırlanmıştır. Oyun temelli etkinliklerle belirli sosyal beceriler (sıra bekleme, iş birliği, empati, kurallara uyma, paylaşma ve yardımlaşma) desteklenmiş ve oyunun sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, oyunun sosyal becerilerin desteklenmesinde kullanımı deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri düzeyinin artışında etkili olmuş olabilir. Bu becerilerin desteklenebilmesinde çocukların bulunduğu gelişimsel dönem ve bu döneme ait özellikler etkinliklerin planlanmasında önemli bir kriteri oluşturmaktadır. Piaget'e göre çocuklar 4-6 yaş aralığında sembolik oyun aşamasının son evresinde yer almaktadır. Bu evrede oyun sosyal olarak anlamlı hale gelir ve gerçek yaşamdan ayrıntılar içerir (89). Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın etkinliklerinin de bu yapıda olduğu söylenebilir. Örneğin; 9. Oturumda sıra bekleme becerisi desteklemek amacıyla çocukların gerçek yaşamla ilişki kurmasını sağlayan 'Otobüse Biniyorum' etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte sınıftaki sıralar otobüs düzenine getirilmiş, çocuklar bilet almaları ve otobüse binmeleri konusunda yönlendirilmiş, inmek istedikleri duraklarda otobüsten inmişlerdir. Bu örnekteki gibi etkinliklerin programın içeriğinde yer almasının çocukların günlük

hayatlarında bu becerileri oyunlaştırarak ne zaman, nasıl, nerede ve kiminle kullanıldığını öğrenmelerine katkı sağlamış olabileceği söylenebilir. Bu yanında çocuklar oyun yoluyla yaratıcı düşünme, merak ve hayal kurma olanağına sahip olur (16). Oyunun bu özellikleri sayesinde çocuklara oyun aracılığıyla sosyal hayata dair becerilerin öğretiminin kolaylaşma ihtimali artabilmektedir. Szumki (144), Aksoy (145), Van Rhjin (117) ve Bundy (13) tarafından yapılan çalışmalarında bu tez çalışmasıyla benzer özelliklere sahip oyun temelli hazırlanan etkinliklerden oluştuğu ve çocukların sosyal becerilerinin desteklendiği belirlenmiştir. Oyun temelli etkinliklerin sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu çalışmaların birinde, Durualp ve Aral (22) 2010 yılında 60-72 aylık 96 çocukla yaptıkları (48 deney, 48 kontrol) araştırmada Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Program 8 hafta boyunca haftada 3 kez 75-120 dakikalık bir sürede uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda oyun temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Loukatari ve ark. (146) oyun temelli etkinliklerin sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaşları 5-6 arasında değişen 60 (31 kız, 28 erkek) okul öncesi dönem çocuğunun katıldığı çalışma, 4 hafta süren oyun temelli programın uygulanması, verilerin gözlem raporları ve video kayıt yöntemiyle toplanmasının ardından tamamlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim programının sosyal beceriler üzerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Tersci ve ark. (147) yapılandırılmış oyunların çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya yaşları 4-6 arasında değişen 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere 40 okul öncesi eğitim alan çocuk dahil edilmiş ve değerlendirme aracı olarak PKBS-2 kullanılmıştır. Etkinlikler anaokullarına ara verilen dönemde 4 hafta ve haftada 2 gün 45'er dakikalık sürelerle 2 ila 5 kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocukların ön test sosyal beceri ve problem davranış puanları çok az farkla kontrol grubundan yüksek olurken, uygulamalar sonrasında deney grubunun sosyal beceri puanlarında artış olduğu problem davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun da sosyal beceri puanlarında artış problem davranış puanlarında çok az bir farkla azalma olduğu görülmüştür. Ancak her iki grubun ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında hem sosyal beceri hem de problem davranış düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı sadece deney grubu lehine dışsallaştırılmış problem davranış

puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (147). Bir diğer çalışmada Pahl ve Barrett (148) 2010 yılında 4-6 yaş grubundaki çocuklara oyun temelli sosyal beceri eğitim programı 'Fun FRIENDS' i çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerine, kaygı düzeylerine ve problem davranışlarına etkisini inceleme amacıyla uygulamıştır. 12 ay süren araştırmanın sonunda deney grubunun davranış problemlerinde ve kaygı düzeylerinde azalma sosyal ve duygusal becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada O'Connor ve Stagnitti (149) 2011 yılında 5-8 yaş grubundan 35 öğrencinin (19 deney ve 16 kontrol) katıldığı araştırmada oyun temelli eğitimin sosyal beceriler ve olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda uygulamaların çocukların sosyal becerilerini ve olumlu sosyal davranışlarını arttırdığı belirlenmiştir. Oyun temelli etkinliklerin çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu inceleyen bu çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında; oyunun çocuğun aktif katılım göstermesini sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan ve eğlenceli bir ortam oluşturma (2) özelliklerinin kullanıldığı ve bu özelliklerin çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerin doğal bir süreç içerisinde, didaktik öğretimin olmadığı bir ortamda öğrenmesine katkı sağladığı ve bu nedenle sosyal beceriler üzerinde kullanılmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal becerilerin desteklenmesinde oyunun önemli bir yeri olduğu ve literatürde yer alan çalışmalarla da uyumlu bir şekilde bu tez çalışmasında da sosyal becerilerin desteklenmesinde oyunun kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir. Bunun dışında literatürde oyunun temel özelliklerinden yararlanarak oyun temelli etkinliklerin oyun becerisine etkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Örneğin; 2016 yılında Wilkes-Gillian ve ark. (150), yaşları 5-11 arasında değişen, normal gelişim gösteren ve DEHB tanılı 29 çocuk (15 deney, 14 kontrol) ve 25 ebeveynin katıldığı çalışmada oyun etkinliklerinin çocukların oyun becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; oyun etkinliklerinin deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra oyun temelli etkinliklerin geleneksel eğitimle kıyaslanarak öneminin vurgulandığı çalışmaların da olduğu görülmüştür. Örneğin; Reynolds ve Kidd (151) 2011 yılında oyun temelli etkinliklerin uygulandığı bir okul ile geleneksel eğitimin uygulandığı bir okulda eğitim gören 6 yaşındaki 33 çocuğun oyun, dil ve sosyal gelişim becerilerini eğitim başlangıcında ve 6 ay sonra yapılan bir ölçümle

karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre oyun temelli etkinliklerin uygulandığı okulda eğitim gören çocukların oyun, dil ve sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğu belirlenmiştir. Benzer başka bir çalışmada Stagnitti ve ark. (152) 2016 yılında oyun temelli eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla oyun temelli etkinlik uygulanan okul ile geleneksel eğitim veren bir okulu karşılaştırmıştır. Çalışmaya yaş ortalaması 5,6 olan 54 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Veriler eğitimin başlangıcında ve 6 ay sonra toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların oyun becerileri ve sosyal becerileri üzerinde oyun temelli eğitimin geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, oyun temelli etkinliklerle okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve oyun becerileri desteklenmesiyle, doğru davranışları kazandırmak mümkündür (20). Tez çalışmasında da oyun temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmasının önemli sebebinin, çocukların 4,5-6 yaş aralığında işbirlikçi oyun aşamasında olması ve bu aşamanın özelliklerinden olan akranlarıyla oynamaktan keyif alma, sosyal becerileri kullanabileceği akran etkileşiminin yer aldığı ve daha çok gerçek hayattan özellikleri barındıran taklide dayalı oyunları tercih ediyor olmaları olduğu söylenebilir (153). Nitekim yukarıda detaylarına yer verilen çalışmalarda da tez çalışmasında olduğu gibi örnekleme oluşturan çocukların işbirlikçi oyun aşamasında olmasının ve oyunun sahip olduğu bazı özelliklerden olan hayali olma ve oyun yardımıyla soyut olan birtakım becerileri somut hale getirme özelliklerinin kullanılmasının deney grubunun oyun becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında; uygulamalar sonrasında öğretmenlere göre, kontrol grubu lehine anlamlı artış olduğu; ebeveynlere göre, deney grubu lehine puanlar arası fark olmasına rağmen anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlere göre, deney grubunda uygulamalar sonrasında görülen 5,26 puanlık artışın anlamlı olduğu ancak kontrol grubunda 2,89 puanlık artış olmasına rağmen anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre, deney grubunda uygulamalar sonrasında 4,23 puanlık artış olduğu, kontrol grubunda 4,32 puanlık azalma olduğu ancak her iki grupta da anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle kontrol grubundaki çocukların gelişimsel kazanımlarına bağlı olarak ortaya çıkan puan artışı/azalışı eğitim programı uygulanan

deney grubunu oluşturan çocukların puan artışından az olduğu görülmektedir. Literatürde tez çalışmasından elde edilen bu bulguyu destekleyen bir çalışmada Bundy ve ark. (13) 'Sydney Playground Project' programı kapsamında 13 hafta boyunca yaşları 5-7 arasında değişen 226 çocuğun (99 deney, 107 kontrol) oyun alanlarına geri dönüştürülebilir materyaller (araba lastikleri, süt kutuları ve karton kutular gibi malzemeler) eklenmiş ve çocukların fiziksel aktivite becerileri, sosyal becerileri, oyun becerileri, sosyal kabulleri, sosyal yeterlilikleri ile okul sonrası aktiviteleri değerlendirilmiştir. Çocukların fiziksel aktivitesi araştırmacılar; oyun ve sosyal katılım becerileri video kayıtlarının tekrardan izlenmesi, sosyal kabul becerileri öğretmenleri, sosyal beceri ve problem davranışları ebeveyn ve öğretmenleri, okul sonrası aktiviteleri ise ebeveyn veya bakım verenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubunu oluşturan çocukların fiziksel aktivitelerinde son test lehine anlamlı düzeyde farklılık olurken, oyun ve sosyal katılım becerileri, sosyal kabul ve sosyal becerilerinde son test lehine artış olmasına rağmen anlamlı sonuçlara ulaşamamıştır. Aynı çalışmada deney ve kontrol grubunun puan ortalamalarına bakıldığında, başlangıçta kontrol grubunun oyun becerisi puan ortalaması yüksekken, uygulamalar sonrasında kontrol grubunda çok az farkla azalma meydana geldiği, deney grubunda da artış olduğu görülmüştür (13). Bundy ve ark. (13)'nın çalışmasında çocukların oyun alanlarına yerleştirilen geri dönüştürülebilir materyallerin çocukların oyun becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu tez çalışmasında da kullanılan materyallerin büyük bir kısmı geri dönüştürülebilir gazete, ayakkabı kutusu, kullanılmış cam şişeler, kullanılmış koli, plastik şişe ve market poşeti gibi malzemelerdir. Nitekim oyun becerilerinin desteklenmesinde geri dönüştürülebilir materyallerin kullanımının çocukların hayal güçlerinin, oyun becerilerinin ve merak duygularının gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (154). Geri dönüştürülebilir materyallerin bu tez çalışmasında da kullanımının çocukların oyun becerilerinin gelişimine katkı sağlamış olabileceği söylenebilir. Başka bir açıdan bakıldığında, Bundy ve ark. (13) tarafından yapılan çalışmada bu tez çalışmasında olduğu gibi deney grubunun oyun becerisi puanlarında artış olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durum çocukların oyun becerilerinin öğretmenin tutumu, okulun kuralları, akran zorbalığı, davranış problemi gösteren çocuğun varlığı, çocukların ebeveynlerinin tutumu, çocuğun kişisel özellikleri, mizacı vb. birçok faktörden etkilenebileceği (153)

ve oyun becerisinin aslında çocukların sahip olduğu bireysel bir takım özelliklerin yanında başka etmenlere bağlı olarak da şekillenebileceği göz önünde bulundurulduğunda, çocukların oyun becerisi düzeyinin bu faktörlerden de etkilenmiş ve bu durumun deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlara yansımış olabileceği yorumu yapılabilir. Bunun dışında deney grubunda kontrol grubuna göre görülen puan artışının fazla olmasının bir diğer sebebinin de programın çocukların oyun becerilerini destekleyen gelişimsel etkinliklerden oluşması ve bu etkinliklerin *'Etkinlikler 5-6 yaş grubu çocukların gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak etkinliklerin kapsamı belirlenmiştir (konu, kullanılacak materyaller, uygulama alanı, yöntemi, etkinliği çeşidi vb.)'* ilkesi doğrultusunda hazırlanmış olması ve genellikle *'Küçük Grup'* etkinlikleri olarak planlanmasının deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerileri üzerinde etkili olmuş olma olasılığı olduğu söylenebilir. Oyun yoluyla çocukların başta sosyal becerileri olmak üzere tüm gelişim alanları desteklenebilmektedir (18). Oyunun yaşa bağlı özelliklerini inceleyen araştırmacılar sayesinde oyunun çocuklar üzerindeki etkisi anlaşılabilir. Örneğin; Parten'in gelişimsel oyun aşamalarına göre çocuklar doğumdan itibaren oyun oynama eğilimindedir ve oyun becerisi yaşa bağlı olarak gelişim göstermekte (18) ve 4-6 yaşları arasında birlikte ve işbirlikçi oyun oynamaya başlamaktadır (89,154). İşbirlikçi oyun aşamasında gruplar halinde bir araya gelirler ve ortak bir ürün meydana getirirler (18). Bu özelliklere göre, tez çalışmasında oyun becerisinin desteklenmesinde yaş grubunun oyun özelliklerine uygun etkinlik hazırlanmasının deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerileri üzerinde etkili olmuş olabilir. Büyüktaşkapu-Soydan (155) okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak nasıl planlandığını incelemiştir. Çalışmada 6 öğretmenin bir yıllık etkinlik planlarında yer alan 3584 etkinliğin %21'inin oyun etkinliklerinden oluştuğu ancak oyun etkinliklerinin %61'nin büyük grup %29'unun bireysel ve %10'unun küçük grup etkinliği olarak planladığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Köksal ve ark. (156) tarafından 40 okul öncesi öğretmenine seçtikleri kazanım ve göstergelere ulaşmak için tercih ettikleri etkinlik türü sorulmuştur. Öğretmenlerin 20'si bütünleştirilmiş, 9'u büyük grup, 6'sı küçük grup ve 5'i bireysel etkinlik uyguladığını belirtmiştir. Büyüktaşkapu-Soydan (155) ve Köksal ve ark. (156) tarafından yapılan çalışmalara göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarının kalabalık olması ve genellikle sınıflarda tek bir öğretmenin

eğitim veriyor olma olasılığına bağlı olarak, sınıflarında küçük grup etkinliklerine yer vermediği söylenebilir. Tez çalışmasında bu durumun tersine büyük grup çalışmalarının yanında küçük grup çalışmalarına da yer verilmiştir. Büyüktaşkapu-Soydan (155)'in aktardığına göre Bredekamp küçük grup etkinliklerinin çocukların öğretmenlerinden bireysel eğitim alma şansını arttırdığı ve akran etkileşiminin artmasıyla çocukların birbirlerinden bir şeyler öğrenme fırsatı sağladığı için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, tez çalışmasında küçük grup etkinliklerine yer vermenin çocukların öğretmen/uygulayıcıdan aldığı desteği arttırdığı, çocukların 5-6 yaş grubunda oldukları ve küçük arkadaş gruplarıyla akran etkileşimini arttıran oyunlar oynadığı düşünöldüğünde (18), Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerileri üzerinde etkili olmuş olabilir.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlere göre, deney grubunda uygulamalar sonrasında görölen 5,26 puanlık artışın anlamlı olduğu ancak kontrol grubunda 2,89 puanlık artış olmasına rağmen anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre, deney grubunda uygulamalar sonrasında 4,23 puanlık artış olduğu, kontrol grubunda 4,32 puanlık azalma olduğu ancak her iki grupta da anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguların elde edilmesinin bir başka sebebi de çocukların yaşına bağlı olarak değişen oyun tercihlerinin oyun becerileri üzerinde etkili olmuş olma olasılığıdır. Çocuklar 3-6 yaş aralığında genellikle sosyal oyun oynamaya ve oyunlarına yetişkin ya da akranlarını dâhil etmeye çalışmaktadır ancak günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte evlerde teknolojik alet kullanımı da artmakta ve buna bağlı olarak çocukların oyun tercihlerinde de farklılıklar görölmektedir. Örneğin; Sapsağlam (157) çocukların oyun tercihlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 3-5 yaş grubundaki çocukların elektronik aletlerle oynanan oyunları tercih ettiği ve yaşla birlikte geleneksel oyunların yerini online oyunların aldığı belirlenmiştir. Tuğrul ve ark. (158) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesi öğretmenliği okuyan ve oyun dersi alan üniversite öğrencilerinin büyükanne ve büyükbabalarına kendileri, çocukları ve torunlarının tercih ettiği oyunların neler olduğu sorulmuştur. Büyükanne ve büyükbabaların kendilerinin tercih ettiği oyunların saklambaç, beş taş ve sek sek olduğu, çocuklarının saklambaç ve top oyunları oynadıkları torunlarının da bilgisayar ve telefon oyunlarını tercih ettikleri görölmüştür. Oyun tercihlerinde görölen bu farklılık çocukların sosyalleşme, eğlenme,

iletişim ve oyun alışkanlıklarını da değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Bu değişim ve dönüşüme ayak uyduramayan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurmakta zorlandığı ve sosyal ilişkilerinin zayıfladığı söylenebilir. Çocukların değişen oyun tercihlerinin ebeveynleriyle geçirdikleri süreyi kısaltmış olma ve oyun arkadaşı olarak bir yetişkinin yerine teknolojik bir aleti tercih etmiş olma olasılıklarına bağlı olarak, ebeveynlerin çocuklarını oyun sırasında gözlemlene fırsatı olmayabilir. Bu durum, ebeveynlerin deney grubunu oluşturan çocukların oyun becerilerini değerlendirme sürecine yansımış olabilir.

Kontrol grubu öğretmen değerlendirmelerine göre; puan ortalamalarında son test lehine artış, ebeveyn değerlendirmelerine göre; son test puan ortalamalarında ön teste göre azalma olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun elde edilmesine kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin geleneksel rollere ağırlık vermiş ve çocuklarıyla geçirdikleri zamanın kısıtlı olma olasılığı sebep olmuş olabilir. Örneğin, Aytekin ve ark. (159)' nın 2016 yılında 4-6 yaş grubu 579 çocuk ile yaptıkları çalışmanın bulguları bu yorumu destekler niteliktedir. Çocuklara '*Annen Evde Ne Yapar?*' sorusu sorulmuş ve çocukların %45,9'u ev işi yapar %2,6'sı oyun oynar yanıtını vermiş, '*Baban Evde Ne Yapar?*' sorusuna da %35,1'i TV izler %5,9'u oyun oynar yanıtını vermiştir. Aynı çalışmada '*Annen Ne Yapmaktan Hoşlanır?*' sorusuna %19,1' i yemek yapmaktan, %13' ü benimle oynamaktan ve '*Baban Ne Yapmaktan Hoşlanır?*' sorusuna %19,7' si TV izlemekten %10,7' si benimle oynamaktan yanıtını vermiştir (159). Bir başka çalışma ise hem ebeveyn hem de öğretmenler için kanıt oluşturmaktadır. Tuğrul ve ark. (160)' nın 2014 yılında yaptıkları çalışmada 6 yaş grubu 89 çocuğa '*Sen Oyun Oynarken Annen veya Baban Ne Yapar?*' sorusu sorulmuş ve çocukların %42'si annem ev işi yapar, %27'si babam iş yapar veya işe gider yanıtını vermiştir. Bu çalışmalar ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamak ya da vakit geçirmek yerine geleneksel ebeveynlik rollerine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, kontrol grubunu oluşturan çocuklara herhangi bir eğitim uygulanmamıştır ve elde edilen bulgular beklenmektedir. Ancak ebeveynlere göre oyun becerilerinde azalma olmasında, kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin ev işi yapma, televizyon izleme gibi geleneksel rollere uygun işlerle meşgul olma ve çocuklarıyla daha az oyun oynama olasılıklarına bağlı olarak oyun becerilerini gözlemlenmede yetersiz kalmış ve bu doğrultuda bir değerlendirme yapmış olabilecekleri söylenebilir. Öğretmen

değerlendirmelerine göre kontrol grubunu oluşturan çocukların oyun beceri puanlarında son test lehine artış olmasına rağmen anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğretmen değerlendirmelerine göre ise puan artışı olmasının anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, deney grubuna uygulanan oyun temelli etkinliklerin oyun becerileri üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Deney grubunda görülen anlamlı farklılık Oyun Temelli Sosyal Uyum Programında kullanılan soru-cevap yönteminin kullanılmasına bağlı olarak çocukların oyun içerisinde kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine olanak sağlaması, oyun etkinliklerinin paylaşma, sorumluluk alma, oyunun kurallarına uyma, grup oyunları sırasında işbirliği kurma gibi becerileri de destekleyecek yapıda olması ve bu özelliklerin tez çalışmasında kullanılan OBDÖ'nün maddelerinde de yer almasına bağlı olarak deney grubunun öğretmen değerlendirmelerine yansımış olabilir. Kontrol grubunda yukarıda bahsedilen özellikleri barındıran ve ölçek maddelerini destekleyici herhangi bir uygulama yapılmadığı için öğretmen değerlendirmelerine göre ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmamış olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, tez çalışmasının bulguları kapsamında elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların ışığında eğitimci ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir

6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere ait sonuçlar PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeği ve Oyun Becerisi Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ) olarak ikiye ayrılmış olup, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara yönelik sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir;

PKBS-2 Sosyal Beceri Alt Ölçeğine Yönelik Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunun ön test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmenlere göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği ile tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubunun ön-son test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmene göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile sosyal iş birliği ve sosyal etkileşim alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık olduğu, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul alt boyutunda son test lehine puan artışı olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile sosyal iş birliği ve sosyal etkileşim alt boyutlarında son test lehine puan ortalamasında artış olmasına rağmen anlamlı istatistiksel açıdan farklılık olmadığı, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul alt boyutunda son test puan ortalamasının az farkla azaldığı ancak azalmanın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ve düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunun ön test-son test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmene göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile sosyal etkileşim alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılık olduğu, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul alt boyutunda son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı olmayan puan artışı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile sosyal iş

birliği ve sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, sosyal etkileşim alt boyutunda son test lehine görölen azalmanın istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubunun son test puan ortalamasının ön testten düşük olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmenlere göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı, sosyal etkileşim alt boyutunda kontrol grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamında deney grubunun düzeltilmiş son teste göre ön test ortalama puan artışının 3,73 kontrol grubunun 2,17 olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; Sosyal Beceri Alt Ölçeği toplamı ile tüm alt boyutlarında deney grubu lehine puan artışı olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmene göre; deney grubunu oluşturan 19 çocuğun 14'ünün sosyal beceri düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; deney grubunu oluşturan 19 çocuğun 9'unun sosyal beceri düzeyinin arttığı belirlenmiştir.

Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğine (OBDÖ) Yönelik Sonuclar

Deney ve kontrol grubunun ön test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmene göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında kontrol grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubunun ön test-son test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmene göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ebeveyne göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında son test lehine puan artışı olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı ancak puan farkının orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunun ön test-son test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmene göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test bulguları karşılaştırıldığında;

- Öğretmenlere göre; OBDÖ toplamında kontrol grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu ancak deney grubunun son teste göre ön test puan ortalamasında 5,26 puan artış görülürken, kontrol grubunda 2,89 puanlık artış olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; OBDÖ toplam puan ortalamasında deney grubu lehine 10,105 puan fark olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmene göre; deney grubunu oluşturan 19 çocuğun 14'ünün oyun becerisi düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Ebeveynlere göre; deney grubunu oluşturan 19 çocuğun 12'sinin oyun becerisi düzeyinin arttığı belirlenmiştir.

Sonuçlara göre, 'Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı'nın öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerine göre deney grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri ve oyun becerisi düzeyinin artmasına katkı sağlayabildiği söylenebilir.

6.2. Öneriler

Tez çalışması kapsamında Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri ve oyun becerilerine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ilgili literatür bilgileri göz önünde bulundurularak alan uzmanlarına ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

Alan Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı sonrasında deney grubunun öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerine göre sosyal beceri düzeyi puan ortalamalarında artış olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim sınıflarında, çocukların sosyal uyum ve becerilerini destekleyici ek eğitim çalışmaları hazırlanabilir.
- Bu tez çalışması kapsamında öğretmen ve ebeveynlerden değerlendirme verileri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sosyal beceri düzeyinde

deney grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerine göre puan artışının anlamlı farklılık oluşturduğu, ebeveynlere göre çok az puan artışı olmasına rağmen anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sosyal becerileri değerlendirirken sahip oldukları bilgi seviyeleri, annelerin annelik rolleri, çocuğu yetiştirirken sahip olduğu annelik içgüdüğü farklılık olduğunu gösterebilmektedir. Bu doğrultuda çocukların ev ve okul ortamındaki becerilerine yönelik birbirini destekleyen programlar uygulanabilir ve ebeveynlere bu yönde öneriler verilebilir.

- Literatürde yer alan çalışmalara göre, oyun temelli etkinliklerin sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Bu tez çalışmasında da uygulanan oyun temelli etkinliklerin deney grubunda yer alan çocukların öğretmenlerine göre son test lehine anlamlı farklılık oluşturmuş olup, ebeveynlere göre çok az puan artışına sebep olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, çocuklar için önemli bir eğitim yöntemi olan oyun yoluyla sosyal becerilerin desteklemesine yönelik etkinlikler hazırlanıp uygulanabilir.
- Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı sonrasında deney grubunun oyun becerilerinin öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerine göre artış gösterdiği belirlenmiştir. Etkinliklerin oyun temelli hazırlanmasının bu bulguların elde edilmesine katkı sağlayabildiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında alan uzmanları oyun temelli etkinliklerle okul öncesi dönemde çocukların oyun becerilerini destekleyebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu tez çalışmasında deney ve kontrol grubu aynı okuldan seçilmiş olup, çocukların benzer sosyo-ekonomik düzeyde oldukları görülmüştür. Literatüre göre bireylerin sosyo-ekonomik özellikleri sosyal beceriler üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle sosyal beceri temelli eğitim programlarının farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerdeki anaokullarında uygulanması sonucu ekonomik düzeyin uygulanan program üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Araştırma kapsamında uygulanan programın izleme testi Covid-19'un ortaya çıkması ve okulların kapatılması sebebi ile uygulanamamıştır. Sonraki araştırmalarda aynı çalışma konusu izleme testi uygulanarak uzun süreli etkisi test edilebilir.
- Program sınıf ortamında uygulanabilecek yapıda hazırlanmıştır. Bu tez çalışmasında ebeveynlere göre elde edilen verilerde sosyal beceri ve oyun becerisi düzeyinde sadece puan artışı olduğu görülmüştür. Bu durum çocukların oyun becerilerinin eve ortamında da desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda programın içeriğinde yapılacak uyarlamalar ile ev ortamında da uygulanabilir bir yapıya getirilebilir. Ev modülü ve okul modülü olarak farklı bir örneklem grubu ile tekrardan uygulanabilir.
- Araştırma nicel araştırma yönetimi kullanılarak tamamlanmıştır. Farklı bir örneklem grubu ile yeniden uygulanabilir ve nitel araştırma bulgularının eklenmesiyle uygulanan programın etkililiği belirgin bir şekilde ortaya konulabilir.
- Araştırmanın örnekleme 5-6 yaş grubu 38 çocuk ile sınırlandırılmıştır. Daha büyük örneklem gruplarıyla yapılacak benzer çalışmalarla sosyal beceri ve oyun becerisi üzerindeki etkililiğinin belirgin bir şekilde ortaya konulması sağlanabilir.
- Uygulamalar sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamı sosyal becerilerin uygulanmasında ve geliştirilebilmesinde sınırlı bir sosyal alan sağlamaktadır. Bu nedenle sonraki araştırmalarda uygulamalar sınıf içi müdahale çalışmalarının yanında çocukların sosyal becerileri genelleyebilmelerine katkı sağlaması amacıyla okulun farklı yerlerinde de gerçekleştirilebilir (bahçe, serbest oyun alanı, koridor gibi).
- Araştırma aynı anaokulunda eğitim gören çocuklar ile tamamlanmıştır. Aynı okuldan eğitim alan çocukların benzer bir eğitim programından geçtiği, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin birbirlerinden etkilenebileceği ve bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Bu nedenle programın etkililiğini daha net görebilmek adına farklı anaokulundan sınıflar belirlenerek benzer eğitim programları uygulanabilir.

- Araştırma kapsamında ebeveyn ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Literatürde hem ebeveyn ve hem de öğretmenden elde edilen verilerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle sosyal beceri ve oyun becerisine yönelik ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin yer aldığı kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Son yıllarda artan çalışmalarla birlikte oyun temelli etkinliklerin farklı gelişim alanlarını destekleyici eğitim programlarında kullanıldığı görülmüştür. Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik oyun temelli gelişimsel eğitim programları hazırlanıp, etkililiği test edilebilir.
- Oyunun çocuğun yaşamında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Oyunun önemi alan uzmanları tarafından bilinmesine rağmen ebeveynlerin bu konuda desteklenmesi gerekmektedir. Ebeveynlere oyun becerilerinin desteklenmesi ve oyunun gelişimsel açıdan çocuklar için önemli bir eğitim yöntemi olduğunun vurgulandığı ebeveyn eğitim programları, seminerler veya aile katılım etkinlikleri araştırmacılar tarafından hazırlanıp uygulanabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Özdemir Beceren B. Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi (Doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2012.
2. Durualp E, Aral N. Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. 2. baskı. Ankara: Vize Yayıncılık; 2015.
3. Sapsağlam Ö. Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi; 2015.
4. Gresham FM, Elliott SN, Vance MJ, Cook CR. Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*. 2011;26(1):27–44.
5. Amani M, Koruzhdeh E, Taiyari S. The effect of strengthening executive functions through group games on the social skills of preschool children. *Games for Health Journal*. 2019;8(3):213–9.
6. Gresham FM, Elliott SN. Social skills rating system: Manual. American Guidance Service; 1990.
7. Samancı O, Uçan Z. Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2017;21(1):281;288.
8. Kemple KM, Lee I, Ellis SM. The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social–Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 2019;47(6):641–52.
9. Günindi Y. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi; 2010.
10. Ekinci Vural D. Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik heeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi (Yüksek lisans tezi). İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi; 2006.
11. Pekdoğan S. 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2016;16(4):1946;1965.
12. Polat EB, Özbey S, Türkmen S, Köyceğiz M. 60- 72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 2020;5(2):1–20.
13. Bundy A, Engelen L, Wyver S, Tranter P, Ragen J, Bauman A, vd. Sydney playground project: A cluster-randomized trial to increase physical activity, play and social skills. *Journal of School Health*. 2017;87(10):751–9.
14. Yıldırım G, Kahraman NN. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.

- 2016;11(9):965;978.
15. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011;82(1):405;432.
 16. Arslan Çiftçi H, Önder A. Oyun nedir? İçinde: Önder A, Arslan Çiftçi H, editörler. *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları; 2017. s. 2;21.
 17. Kocabaş Z. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi; 2018.
 18. Şahan Aktan B. Oyun yoluyla sosyal becerilerin desteklenmesi. Önder A, Arslan Çiftçi H, editörler. *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları; 2017. 156;160.
 19. Howes C, Matheson CC. Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology*. 1992;28(5):961–74.
 20. Akbayrak N, Kuru Turaşlı N. Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 2017;1(2):239–58.
 21. Acıbal G. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60-72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi (Yüksek lisans tezi). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi; 2020.
 22. Durualp E, Aral N. Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010;39(39):160–72.
 23. Kılınç N, Ceylan Ş. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2018;8(1):297;332.
 24. G. Little S, Swngler J, Akin Little A. Defining social skills. Matson JL, editör. *Handbook of social behavior and skills in children*. Springer; 2017. 9;17.
 25. Korinek L, Popp PA. Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 1997;41(4):148–52.
 26. Elksnin LK, Elksnin N. Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*. 1998;33(3):131–40.
 27. Segrin C, Givertz M. Hand of communication and social interaction skills. İçinde: Greene JO, Burleson BR, editörler. 2003. Lawrence Erlbaum Associates Publishers; s. 135;176.
 28. McIntyre T. Teaching social skills to kids who don't yet have them a note to teachers of students with emotional & behavioral disorders. 2003;1–6. Available at: www.ldonline.org/article/14545/theme=print
 29. Önder A. Okul öncesi çocuklar için eğitici drama. 6. Baskı. Ankara: Eğiten

- Kitap; 2017.
30. Ramazan O, Dönmez Ö. Sosyal becerilerin tanımı, kapsamı ve önemi. İçinde: Ogelman HG, editör. Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler. Ankara: Eğiten Kitap; 2018. s. 18–42.
 31. Caldarella P, Merrell KW. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*. 1997;26(2):264;278.
 32. Öztürk A. Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi; 2008.
 33. Senemoğlu N. Okul öncesi eğitim hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Internet]. 1994;10:21–30. Available at: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88199>
 34. Bayhan P. Erken çocukluk döneminde değerlendirme. Ankara: Hedef CS Basın Yayın; 2017.
 35. Kahraman Gözün Ö. Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler. İçinde: Gülay Ogelman H, editör. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. Ankara: Eğiten Kitap; 2018. s. 117 140.
 36. Avcıoğlu H. Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. 5. baskı. Ankara: Kök Yayıncılık; 2018.
 37. Merrell KW. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*. 2001;9(1):3–18.
 38. Vener SM, Wichnick-Gillis AM, Poulson CL. Handbook of social behavior and skills in children. İçinde: Matson JL, editör. Observation methods. Springer Nature; 2017. s. 83–99.
 39. Jones KM, Wickstrom KF. Practical handbook of school psychology: effective practices for 21st century. İçinde: Peacock GG, Arvin RA, Daly III EJ, Merrell KW, editörler. Using functional assessment to select behavioral interventions. New York: The Guilford Press; 2010. s. 200 210.
 40. Knoff HW. Identifying and classifying children and adolescents referred for personality assessment: Theories, system and issues. İçinde: Knoff HM, editör. The assessment of child and adolescent personality. The Guilford Press; 2003. s. 14.
 41. Danielson CK, Phelps CR. The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2003;35(4):218–29.
 42. Boisjoli JA, Matson JL. General methods of assessment. İçinde: Matson JL, editör. Social behavior and skills in children. Springer; 2009. s. 61–76.
 43. Elliot SN, Gresham FM. Children's social skills: assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*. 1987;66(2):96–9.
 44. Kerpelman JL, Pittman JF. Erikson and the relational context of identity: strengthening connections with attachment theory. *Identity: An International*

- Journal of Theory and Research. 2018;18(4):306–14.
45. Bugajska BE. The ninth stage in the cycle of life-reflections on E. H. Erikson's theory. *Ageing and Society*. 2017;37(6):1–16.
 46. Young BM. Consumer psychology. İçinde: Erikson's stages of life: Can we bridge the gap? Springer; 2018. s. 157–97.
 47. Mcleod S. Erik Erikson. *Psychology for Actors*. 2013;(1959):134–50.
 48. Chung D. The eight stages of psychosocial protective development : developmental psychology. *Journal of Behavioral and Brain Science* [Internet]. 2018;8:369–98. Available at: <http://www.scirp.org/journal/jbbs>
 49. Berk LE. *Bebekler ve çocuklar*. 7. baskı. Erdoğan Işıkoğlu N, editör. Ankara: Nobel Yayınları; 2018.
 50. Santrock JW. *Life-span development*. 11. baskı. Yüksel G, editör. Ankara: Nobel Yayınları; 2011.
 51. Kozulin A. Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*. 2004;19(1):3–7.
 52. Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole M, John-Steiner V, Scribner S, Souberman E, editörler. Harvaerd University Press; 1979. 86 s.
 53. Gölbaşı E, Gölbaşı İ. Okul öncesi dönemde sosyal gelişim: Kuramsal bir bakış açısı. İçinde: Gülay Ogelman H, editör. Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler. Ankara: Eğiten Kitap; 2018. s. 1;15.
 54. Mermelshtine R. Parent–child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*. 2017;87(2):241;254.
 55. Bayhan P, Saranlı AG. Vygotsky nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010;30(3):819–34.
 56. Fraenglass MH, Diaz RM. Self-regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*. 1985;21(2):357;364.
 57. Bodrova E, Leong DJ. Learning and development of preschool children from the vygotskian perspective. Kozulin A, editör. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press; 2003. 156–176 s.
 58. Senemoğlu N. *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. 24. baskı. Ankara: Yargı Yayınevi; 2015.
 59. Bandura A. *Social learning theory*. New York: Englewood Cliffs:Prentice-Hall; 1977.
 60. Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes. İçinde: Goslin DA, editör. *The handbook of socialization theory and research*. Rand McNally and Company; 1969.
 61. Tadayon Nabavi R. Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. Availavle online in <https://www.researchgate.net/publication/267750204>.

- 2012;
62. Grusec JE. Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. American Psychological Association. 1992;28(5):776;786.
 63. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist. 1977;513–31.
 64. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Harvard University Press; 1979.
 65. Lau J, Ng KM. Conceptualizing the counseling training environment using Bronfenbrenner's Ecological Theory. International Journal for the Advancement of Counselling. 2014;36(4):423–39.
 66. Bayhan P, Artan İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa; 2012.
 67. Swick KJ, Williams RD. An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. Early Childhood Education Journal. 2006;33(5):371–8.
 68. Onwuegbuzie AJ, Collins KMT, Frels RK. Foreword: Using Bronfenbrenner's ecological systems theory to frame quantitative, qualitative, and mixed research. International Journal of Multiple Research Approaches. 2013;7(1):2–8.
 69. Hong JS, Eamon MK. Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis. Journal of Child and Family Studies. 2012;21(3):428–38.
 70. Bowlby J. Bağlanma. 2. baskı. Soylu V, editör. İstanbul: Pinhan Yayıncılık; 2012.
 71. Bowlby J. Attachment and loss: Resrospect and prospect. American Orthopsychiatric Association. 1982;52.
 72. Salter Ainsworth MD, Bell SM. Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. Child Development. 1970;41(1):49–67.
 73. Holmes J. Attachment Theory. The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory. 2017;1(3).
 74. Görgü E. Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2015.
 75. Guerrero LK, Jones SM. Differences in one's own and one's partner's perceptions of social skills as a function of attachment style. Communication Quarterly [Internet]. 2003;51(3):277–95. Available at: <https://doi.org/10.1080/01463370309370157>
 76. Kapıkıran Acun N, İvrendi Bora A, Adak A. Okul Öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2006;19(19):19–27.
 77. Seven S. 6 Yaş Çocuklarının Sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları

- arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi; 2006.
78. Elliot SN, Gresham FM. Social skills interventions for children. *Behavior Modification*. 1993;17(3):287;313.
 79. Elliot SN, Gresham FM. *Social skill intervention guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Service; 1992.
 80. Ladd GW, Mize J. A cognitive–social learning model of social-skill training. *C. 90, Psychological Review*. US: American Psychological Association; 1983. s. 127;157.
 81. Isenberg JP, Quisenberry N. A Position Paper of the Association for Childhood Education International PLAY: Essential for all Children. *Childhood Education*. 2002;79(1):33–9.
 82. Gray P. Play as a Foundation for Hunter- Gatherer Social Existence. *American journal of play*. 2009;476–522.
 83. Burghardt GM. Defining and recognizing play. İçinde: Nathan P, Pellegrini AD, editörler. *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford University Press; 2011.
 84. Trawick-Smith J. *Young Children’s Play: Development, Disabilities, and Diversity*. Routledge; 2019.
 85. Lifter K, Mason EJ, Barton EE. Children’s play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*. 2011;33(4):281–97.
 86. Parten MB. Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1933;28(2):136;147.
 87. Smith PK. *Children and Play: Understanding Children’s Worlds* [Internet]. 2009. 272 s. Available at: <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=MLLhoS7LDEkC&pgis=1>
 88. Nicolopoulou A. Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky and Beyond. *Human Development*. 1993;36:1;23.
 89. Önder A. Oyun kuramları. İçinde: Önder A, Arslan Çiftçi H, editörler. *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları; 2017. s. 27;48.
 90. Mellou E. Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*. 1994;102(1):91;100.
 91. Veiga G, Leng de W, Cachucho R, Ketelaar L, Kok JN, Knobble A, vd. Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*. 2017;26(1):e1957.
 92. Carolan PL, McIsaac JLD, Richard B, Turner J, McLean C. Families’ experiences of a universal play-based early childhood program in Nova Scotia: Implications for policy and practice. *Journal of Research in Childhood Education* [Internet]. 2020; Available at: <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1773588>
 93. Villares E, Brigman G, Peluso PR. *Ready to Learn: An evidence-based*

- individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *Journal of Individual Psychology*. 2008;64(4):403–15.
94. Ostrov JM, Massetti GM, Stauffacher K, Godleski SA, Hart KC, Karch KM, vd. An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009;24(1):15–28.
 95. Jolstead KA, Caldarella P, Hansen B, Korth BB, Williams L, Kamps D. Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2017;19(1):48–60.
 96. Özbey S. Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlilik güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi; 2009.
 97. Uygun N, Kozikoğlu İ. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2019;9(2):787–817.
 98. İbiş E. Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi (Yüksek lisans tezi). İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi; 2017.
 99. Ünsal Ö. Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisi (Doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2016.
 100. Kurt F. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara:Gazi Üniversitesi; 2007.
 101. Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel araştırma yöntemleri. 27. baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2019.
 102. Creswell JW. Research design. İçinde: Demir SB, editör. Nicel yöntemler. 3. baskı Ankara: Eğiten Kitap; 2017. s. 155–82.
 103. Alpar R. Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik. 4. baskı. Ankara: Detay Yayıncılık; 2016.
 104. Özbey S, Alisinanoğlu F. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Social Research*. 2009;2(6):493;517.
 105. Fazlıoğlu Y, Ilgaz G, Papatğa E. Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2013;15(1):239;250.
 106. George D, Mallery P. SPSS for Windows step by step : A simple guide and reference, 17.0 update. 10th ed. Boston : Allyn & Bacon; 2010.
 107. Kul S. Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bulteni*. 2014;8(2):26–9.
 108. Kaya Başar E. Tekrarlanan ölçümlü verilerin analizi [Internet]. Antalya, Akdeniz Üniversitesi.; 2019. Available at: <http://idb.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2019/02/Tekrarlanan-Ölçümlerin-Analizi-1.pdf>

109. Avcioğlu H. Etkinliklerle sosyal beceri öğretime. 5. baskı. Ankara: Kök Yayıncılık; 2018.
110. Türe G. Okul öncesi dönem çocukları için robotik eğitim programı geliştirilmesi ve sosyal becerilere etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa; 2018.
111. Lemmon KH, Green VA. Using video self-modeling and the peer group to increase the social skills of a preschool child. *New Zealand Journal of Psychology*. 2015;44(2):68–78.
112. Green VA, Drysdale H, Boelema T, Smart E, Van Der Meer L, Achmadi D, vd. Use of video modeling to increase positive peer interactions of four preschool children with social skills difficulties. *Education and Treatment of Children*. 2013;36(2):59;85.
113. H. Billur Ç. Sosyal beceriler nasıl gelişir? İçinde: Ogelman HG, editör. Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler. Ankara: Eğiten Kitap; 2018. s. 43;62.
114. Uysal A. Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). İstanbul:Maltepe Üniversitesi; 2014.
115. Aksoy P. Hikaye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi; 2014.
116. Pekdoğan S. Investigation of the effect of story-based social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. *Eğitim ve Bilim*. 2016;41(183):305–18.
117. Van Rhijn T, Osborne C, Ranby S, Maich K, Hall C, Rzepecki L, vd. Peer play in inclusive child care settings: Assessing the impact of stay, play, & talk, a peer-mediated social skills program. *Child Care in Practice*. 2019;1–15.
118. Hune JB, Nelson CM. Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*. 2002;27(3):185;207.
119. Denham A, Hatfield S, Smethurst N, Tan E, Tribe C. The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*. 2006;22(1):33–51.
120. Malow M. Social development: Social skills interventions in inclusive settings. [Internet]. *Strategies for Successful Learning*. 2009. Available at: <https://www.ldworldwide.org/single-post/2009/01/01/volume-2-number-3-social-development>
121. Topaloğlu Özdemir A. Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi (Doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi; 2013.
122. Sapsağlam Ö. Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya. Ömeroğlu E, editör. Ankara: Pegem Akademi; 2016.
123. Hakverdi H, Eraslan N. Okul öncesi dönem çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. Karadeniz Teknik Üniversitesi

- Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi. 2015;(9):9–23.
124. Kapkın B. Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi; 2018.
 125. Asar H. Okul öncesi değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve değer düzeyleri üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Denizli:Pamukkale Üniversitesi; 2019.
 126. Özdemir O, Özdemir Güzel P, Kadak MT, Nasıroğlu S. Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2012;4(4):566;589.
 127. Önder A, Değirmenci Ş. Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen etmenler. İçinde: Gülay Ogelman H, editör. Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler. Ankara; 2018. s. 63;84.
 128. Özbey S. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 2012;23(2):21–32.
 129. Lynne Lane K, Stanton-Chapman T, Roorbach Jamison K, Phillips A. Teacher and Parent Expectations of Preschoolers' Behavior: Social Skills Necessary for Success. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2007;27(2):86–97.
 130. Tutkun C. 60-72 Aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi; 2012.
 131. Kuyurtar N. Bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin okul öncesi yaş grubundaki etkililiğinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi; 2012.
 132. Beelmann A, Lösel F. Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema* [Internet]. 2006;18(3):603–10. Available at: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3260>
 133. Dereli E. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi (Doktora tezi). Konya:Selçuk Üniversitesi; 2008.
 134. Dinçer Ç, Baş T, Teke N, Aydın E, İpek S, Göktaş İ. Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2019;19(3):882;900.
 135. Van Horn ML, Atkins-Burnett S, Karlin E, Ramey SL, Snyder S. Parent ratings of children's social skills: Longitudinal psychometric analyses of the Social Skills Rating System. *School Psychology Quarterly*. 2007;22(2):162–99.
 136. Gustavsen AM. Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education* [Internet]. 2017;4(1). Available at: <http://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>
 137. Caemmerer JM, Keith TZ. Longitudinal, reciprocal effects of social skills and

- achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology* [Internet]. 2015;53(4):265–81. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.001>
138. Wu Z, Hu BY, Fan X, Zhang X, Zhang J. The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review* [Internet]. 2018;88:582–90. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.052>
 139. Özabacı N. Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2006;16(1):163;179.
 140. Prinstein MJ, La Greca AM. Journal of clinical child psychology links between mothers ' and children ' s social competence and associations with maternal adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1999;28(2):197;210.
 141. Şen Z. Okul öncesi çocukların paylaşma, yardımlaşma ve rahatlama becerilerini geliştirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). İzmir:Ege Üniversitesi; 2018.
 142. Hampson RB. Adolescent prosocial behavior: Peer-group and situational factors associated with helping. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984;46(1):153.
 143. Deković M, Janssens JM. Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental psychology*. 1992;28(5):925.
 144. Szumski G, Smogorzewska J, Karwowski M. Can play develop social skills? the effects of "Play Time/Social Time" programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*. 2016;62(1):41–50.
 145. Aksoy P, Baran G. Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkisi: Deneysel bir çalışma. *Education and Science*. 2020;1–27.
 146. Loukatari P, Matsouka O, Papadimitriou K, Nani S, Grammatikopoulos V. The effect of structured playfulness program on social skills in kindergarden children. *International Journal of Instruction*. 2019;12(3):237;252.
 147. Tersı M, Matsouka O. Improving social skills through structured playfulness program in preschool children. *International Journal of Instrution*. 2020;13(3):259;274.
 148. Pahl KM, Barrett PM. Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the fun FRIENDS program. *Advances in School Mental Health Promotion*. 2010;3(3):14–25.
 149. O'Connor C, Stagnitti K. Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities* [Internet]. 2011;32(3):1205–11. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.037>
 150. Wilkes-Gillan S, Bundy A, Cordier R, Lincoln M, Chen YW. A randomised controlled trial of a play-based intervention to improve the social play skills of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *PLoS ONE*.

2016;11(8):1–22.

151. Reynolds E, Kidd E. Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2011;36(4):120;130.
152. Stagnitti K, Bailey A, Hudspeth Stevenson E, Reynolds E, Kidd E. An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*. 2016;14(4):389–406.
153. Balaban Dağal A. Oyun gelişimi. İçinde: Önder A, Arslan Çiftçi H, editörler. *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları; 2017. s. 49;69.
154. Aksoy AB, Dere Çiftçi H. *Erken çocukluk döneminde oyun*. 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2019.
155. Büyüктаşkapu Soydan S. Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/ büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2019;27(3):1081;1092.
156. Köksal O, Balaban Dağal A, Duman A. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2016;46:379;394.
157. Sapsağlam Ö. Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2018;19(1):1122;1135.
158. Tuğrul B, Gözde E, Altınkaya ŞÖ, Güneş G. Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2014;27:1–16.
159. Aytekin Ç, Artan İ, Kangal Bencik S, Çalışandemir F, Özkızıklı S. Çocukların anne - babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2016;38:168;188.
160. Tuğrul B, Metin Arslan Ö, Ertürk G, Özen Altınkaynak Ş. Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2014;15(1):97;116.

8. EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 15.10.2018 11:26
Sayı: 35853172-755.02.06-
E.00000281008



Sayı : 35853172-755.02.06
Konu : Habibe TOKUŞLU Hk.

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans programı öğrencilerinden **Habibe TOKUŞLU**'nun Dr. Öğr. Üyesi **Çiğdem AYTEKİN** danışmanlığında yürüttüğü "Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri, Oyun Becerileri ve Davranış Problemlerine Etkisi" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Ekim 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 80470dfe-f5c0-430d-81cd-9d17b58f4221 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ



Ek-2: Ölçek Kullanım İzinleri

11.04.2021

Gmail - Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Hk.



Habibe TOKUŞLU

Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Hk.

2 ileti

Habibe TOKUŞLU

12 Temmuz 2018 13:52

Alıcı:

Hocam merhaba,

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. İsmim Habibe TOKUŞLU. Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN'in yaptığı "Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri ve oyun becerilerine etkisi" adlı tez çalışmamda kullanmak üzere "Oyun Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinizi" kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi kullanmama izin verirsiniz ve ölçeğin tam halini ve değerlendirme kriterlerini gönderirseniz memnun olurum.

İlginiz için teşekkürler ve kolaylıklar.

gökhan ilgaz

12 Temmuz 2018 14:46

Alıcı: Habibe TOKUŞLU

Merhaba Hocam

Elbette ölçeği kullanabilirsiniz.

Ölçek ektedir

Puan artışı becerilerin yükselmesi veya daha sık olması şeklinde yorumlanmakta. Bazı ölçekler gibi skala geliştirmedik.

Yine süreçte haberleşiriz.

İyi çalışmalar diler

Saygılarımızı sunarız.

From: Habibe TOKUŞLU

Sent: Thursday, July 12, 2018 1:52 PM

To: GÖKHAN ILGAZ

Subject: Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Hk.

[Alıntılanan metin gizlendi]

OYUN BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.docx
19K

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=3a6738e84a&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ammiai-r-1552510722675008285&simpl=msg-a%3As%3...> 1/2

11.04.2021

Gmail - Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Hk.



Habibe TOKUŞLU

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Hk.

3 ileti

Habibe TOKUŞLU
Alıcı: SAİDE ÖZBEY

12 Temmuz 2018 13:58

Hocam merhaba,

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. İsmim Habibe TOKUŞLU. Danışmanlığımı Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN'in yaptığı "Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri ve oyun becerilerine etkisi" adlı tez çalışmamda kullanmak üzere "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinizi" kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi kullanmama izin verirseniz ve maille ölçeğin tam halini ve değerlendirme kriterlerini gönderirseniz memnun olurum.

İginiz için teşekkürler ve kolaylıklar.

Saide Özbey
Alıcı: Habibe TOKUŞLU

15 Temmuz 2018 23:43

Habibe Merhaba,
Ölçeği ekte gönderiyorum. Ölçeğin makalesi Mesleki Eğitim Dergisi 2009 Ocak sayısında yayınlandı. Bu makaleyi referans gösterirsen seviniyim.Bilgilere de oradan ulaşabilirsin. Tezin sonuçlarını paylaşabilirsen memnun olurum.Kolaylıklar.

12 Temmuz 2018 13:58 tarihinde Habibe TOKUŞLU

[Alıntılanan metin gizlendi]

--
Doç.Dr.Saide ÖZBEY
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Alisinanoğlu ve Özbey Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği Formu.pdf
239K

Ek-3: Uzman Görüş Formu**OYUN TEMELLİ SOSYAL UYUM PROGRAMI UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU**

Sayın Uzman;

5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim alan çocuklara uygulanacak olan ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının’ çocukların sosyal beceri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmada sosyal beceri kazanımına yönelik hazırlanan oyun temelli sosyal uyum programı (Belirlenen sosyal beceriler; yardımlaşma, iş birliği, kurallara uyma, paylaşma, sıra bekleme, problem çözme, öz denetim, empati, duyguları tanıma ve ifade edebilme) 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanarak çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve oyun becerileri üzerine etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışacaktır.

İlgili literatürün taranması ve araştırmaların incelenmesi sonucunda 9 sosyal beceriye yönelik ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’ hazırlanmıştır. Sizden ekte sunulan etkinlikleri amaç, kazanım-göstergeler ve etkinliğin 5-6 yaş çocuklarına uygunluğu açısından değerlendirmeniz beklenmektedir. Katılımınız ve değerli görüşleriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

UYGUNLUK DERECESESİ	AÇIKLAMA
Uygun	Program kapsamında hazırlanan etkinliklerin uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Uygun değil	Program kapsamında hazırlanan etkinliklerin uygun olmadığını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Düzeltilbilir	Program kapsamında hazırlanan etkinliklerin genel olarak uygun olduğunu ancak bazı değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz ve önerinizi açıklama kısmına yazınız.

Ek-4: Sosyal Beceri Listesi**SOSYAL BECERİ LİSTESİ**

1. İş Birliği Yapmak
2. Tek Başına Oyun Oynamak
3. Organize Oyunlar Oynamak
4. Oyun Arkadaşı Seçmek
5. Uyulması Gereken Kuralları Tanımak/Bilmek
6. Kuralları Gerektiğinde Bir Başkasına Açıklayabilmek
7. Kurallara Uymak
8. Paylaşmak
9. Dağınıklığını Toplamak
10. Sırasını Beklemek
11. Problem Çözmek
12. Problemin Farkında Olmak
13. Probleme Farklı Çözüm Yolları Bulmak
14. Problemi Konuşarak Çözmeye Çalışmak
15. Probleme Bulunan Farklı Çözüm Yollarını Denemek (Öğretmenden yardım isteme gibi)
16. Empati Kurmak
17. Duyguları Tanımak
18. Duyguları Anlayabilmek
19. Duygularını Açıklayabilmek
20. Üzgün Olan Başka Çocukları Teselli Etmek
21. Teşekkür Etmek
22. Özdenetim Sahibi Olmak
23. Farklı Ortamlara Uyum Sağlamak
24. İzin İstemek
25. Özür Dilemek
26. Yardım Etmek
27. Yardım İstemek
28. Saygılı Olmak
29. Sorumluluk Almak

30. Kendi Hakkını Bilmek/Savunmak
31. Akranlarının Haklarını Savunmak
32. Kolay Arkadaş Edinmek
33. Farklı Fikirlerle Saygılı Olmak
34. Farklı Fikirlerle Sahip Kişilerle Uzlaşabilmek
35. Verilen İş Yapabileceğine İnanmak
36. Verilen İş Yaparken Uygun Yöntemi Belirlemek
37. Verilen İş için Belirlenen Uygun Yöntemi Denemeye Çalışmak
38. Verilen İş Zamanında Tamamlamak
39. Yönergeleri Dinlemek
40. Yönergeleri Anlamak
41. Yönergeleri Yerine Getirebilmek
42. Olumlu/Olumsuz Eleştirilere Karşı Uygun Tepki Vermek
43. Akranları ile Anlaşabilmek
44. Akranları ile Sohbeti Başlatmak ve Sürdürmek
45. Kendini Yeni Tanıştığı İnsanlara Tanıtılabilmek
46. Grup Çalışmalarında Arkadaşları ile Uyumlu Çalışabilmek
47. Yakın Çevresindeki Dükkanlardan Alışveriş Yapabilmek
48. Yardımsız El/Yüz Yıkayabilmek
49. Yardımsız Kıyafet Giyinmek
50. Yardımsız Kıyafetleri Çıkarmak
51. Yardımsız Saç Taramak
52. Nerede Oturduğunu Bilmek (adresini)
53. Önemli Telefon Numaralarını Bilmek (ebeveynlerinin numarası gibi)
54. Kendine Özgü Anlatım Tarzına Sahip Olmak
55. Kendine Güvenmek

Ek-5: Örnek Etkinlik

1. Oyun: Yardım Yürüyüşü

Müdahale Edilen Sosyal Beceri: Yardımlaşma, İş birliği

Amaç: Yardım isteyebilir ve iş birliği yaparak oyunu tamamlayabilir.

Kazanım ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeite katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 1. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır.)

Kazanım 3. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Kazanım 8. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 13. Yardım ister. (Göstergeler: Büyüklerinden yardım ister. Bir işi yaparken başkalarından yardım ister.)

Kazanım 14. Yardımlaşır. (Göstergeler: Yardımlaşmanın önemini anlar. Başkalarına yardım eder. Başkalarından gelen yardımı kabul eder.)

Kazanım 19. İş birliği yapar. (Göstergeler: Bir işi başkalarıyla yapmanın önemini anlar. Bir işi başkalarıyla yapar.)

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.)

Materyaller: Fındık/fasulye, çocuk sayısı kadar poşet, sözsüz müzik

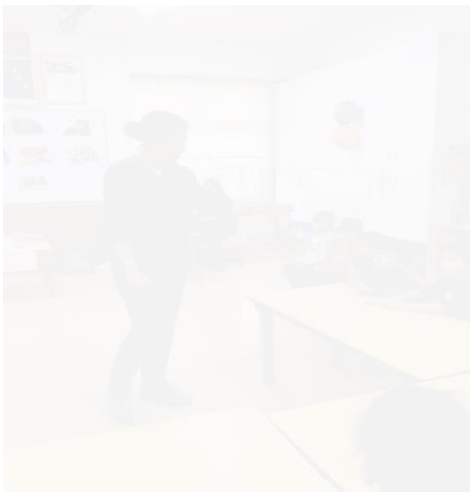
Yönerge:

- Uygulayıcı sınıfı çocuklar gelmeden önce etkinliğe hazır hale getirir. Çocuklara yardımlaşma temalı bir video izletilir. Sonrasında videoyu özetleyici şu sorular sorulur;
 - Videoda kimler vardı?
 - Videodaki kızın ismi neydi?
 - Videodaki kız kimlere yardım etti?
 - Nasıl yardım etti?
 - Yardımlaşmak nasıl hissettirdi?
 - Başka kimlere yardım edebiliriz?
 - Nasıl yardım edebiliriz?
- Video sonrası bizde şimdi yardımlaşma becerisini kullanabileceğimiz bir oyun oynayacağız denilir ve oyun açıklanmaya başlanır. Uygulayıcı fındık/fasulye torbalarını sınıfın ortasına bırakır. Çocuklara bunlar ne olabilir? Bunlarla ne yapabiliriz? Bunları neden buraya koymuş olabiliriz? Sorularını sorar. Çocukların tüm yanıtları dinlenir ve onaylanır. Sonrasında fasulyelerle nasıl bir oyun oynayacakları açıklanır. Oyun için her çocuğun

başının üzerine fasulye/fındık dolu torbalar konulur ve verilen yönergeye göre sınıfın içerisinde hareket edip yönergeleri yerine getirmeleri istenir.

- Uygulayıcı çocuklara şu yönergeleri verir:
 - “Şimdi ileri yürüyün...
 - Şimdi yavaş yürüyün...
 - Şimdi tek ayak üzerinde yürüyün...
 - Şimdi tek ayak üzerinde zıplayın...
 - Şimdi çömelin...
 - Şimdi kalkın... İki ayak üzerinde zıplayın...”
- Bu yönergeleri yerine getirirken çocuklardan biri torbayı kafasından düşürürse olduğu yerde hareketsiz kalır. Başka bir arkadaşı yerdeki torbayı alıp arkadaşının başına tekrar koymasına yardım ettiği zaman harekete geçip yönergeleri yerine getirmeye başlar. Yardım eden kişi de başındakini düşürürse o da hareketsiz kalır ve bir başkasının kendisine ve arkadaşına yardım etmesini bekler. Sonrasında çocuklar ikili gruplara ayrılır ve her grup yardımlaşarak iş birliği içerisinde ortalarına aldığı torbaları düşürmeden yürümeye çalışır. Düşüren grup başka bir grubun yardımını olmadan hareket edemez. Son aşama olarak oyun dörtlü gruplar halinde uygulanır ve tamamlanır (Orlick, 1978; Önder, 2016).
- Uygulama sonunda çocuklara şu sorular yöneltilir;
 - Kaç kere yardım ettiniz?
 - Size kaç kere yardım edildi?
 - Oyun sırasında kimlere yardım ettiniz?
 - Kimlerden yardım aldınız?
 - Donup hareketsiz kaldığınızda ne hissettiniz?
 - İnsan başkalarından yardım isterken ne söyleyebilir?
 - Size yardım eden birine ne söyleyebilirsiniz?
 - Evde veya okulda en çok kim size yardım eder? Nasıl yardım eder?
 - Birisine yardım ettiniz mi? Bu kimdi? Nasıl yardım ettiniz?
 - Başka ne zaman birilerinin yardımına ihtiyaç duyarız?

Ek 6: Uygulamalardan Fotoğraflar



Ek-7: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Değerli ebeveynler, bu form çocuğunuzu ve sizi daha yakından tanımak için hazırlanmıştır. Çocuğunuza uygulanacak programı etkilediği düşünülen birkaç soruyu barındırmaktadır. Verdiğiniz bilgiler kesinlikle bir başka kişi, kurum ve kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Soruları eksiksiz cevaplamanızı ister çalışmamıza verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN

Arş. Gör. Habibe TOKUŞLU

Çocuğunuzun Adı-Soyadı:			
Çocuğun Yaşı (gün/ay/yıl):/...../.....			
Formun Doldurulduğu Tarih:/...../.....			
Anne Eğitim Durumu:		Baba Eğitim Durumu	
Okur-yazar değil	()	Okur-yazar değil	()
Okur-yazar	()	Okur-yazar	()
İlkokul	()	İlkokul	()
Ortaokul	()	Ortaokul	()
Lise	()	Lise	()
Üniversite	()	Üniversite	()
Yüksek Lisans- Doktora	()	Yüksek Lisans-Doktora	()
Anne-Baba		Anne	Baba
Boşanmış	()	Sağ	()
Beraber	()	Ölü	()
Anne Yaşı		Baba Yaşı	
20-30	()	20-30	()
31-40	()	31-40	()
41 ve üstü	()	41 ve üstü	()
Kardeş Sayısı (Kendisi dâhil)		Çocuğunuzun doğum sırası	
1	()	1.Çocuk	()
2	()	2.Çocuk	()
3	()	3.Çocuk	()
4 ve 4'den fazla	()	4.Çocuk	()
		5.ve üzeri çocuk	()
Çocuğunuz kaç yıldır okul öncesi eğitim alıyor?		Aylık Geliriniz	
1	()	1500 TL ve altı	()
2	()	1501-2500 TL	()
3	()	2501-3500 TL	()
4	()	3501-4500 TL	()
5	()	4501 TL ve üstü	()
6	()		

Ek-8: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu**VELİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Sayın Katılımcı, “Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri, oyun becerileri ve davranış problemine etkisi” isimli araştırmayı’nın danışmanlığında yapmaktayız. Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Bu çalışma için gerekli izinler’ndan alınmıştır.

Araştırma kapsamında çocuğunuza etkinliklerden oluşan bir sosyal uyum programı uygulanacaktır. Etkinlikler çocuğunuzun arkadaşları ile keyifli vakit geçirmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle oyun temelli olarak hazırlanacaklardır. Sizin de ‘Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğini’ doldurmanız istenmektedir.

Araştırmaya katılan bireyler için herhangi bir ücret istenmeyecek ve ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Sizin ve çocuğunuzun sosyo-demografik bilgileri gizli tutulacaktır ancak çalışmanın kalitesini denetleyen görevliler, etik kurullar ya da resmi makamlarca gereği halinde incelenebilecektir.

Araştırma kapsamında istediğiniz zaman program tamamlandıktan sonra bile bir problem ile karşılaştığınızda’yu no’lu telefonda arayabilirsiniz.

Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmadan istediğiniz anda ayrılabilirsiniz. Ancak ayrılacağınız zamanı programın aksamaması ve araştırmacıları mağdur etmemek için önceden bildirmeniz istenmektedir.

Bu kapsamda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Adı geçen bu tez çalışmasında “katılımcı” olarak yer almayı istiyorum. Bu konuda yapılan daveti gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Bu formun bir kopyası bana verilmiştir.

Velinin Adı soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacının Adı soyadı:

Tarih:

İmza:

Ek-9: Ebeveyni İzin Formu**EBEVEYN İZİN FORMU**

Sayın Araştırmacı, çocuğuma uygulanacak programın içeriği ve uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirildim. Doldurmam gereken form hakkında bilgilendirildim. Araştırma kapsamında çocuğumun ve benim kişisel bilgilerimizin bilimsel araştırma kapsamı dışında hiçbir yerde paylaşılmayacağını bilgisini aldım. Araştırma öncesi ve sonrasında herhangi bir problem ile karşılaştığımda’ yı no’lu telefondan arayabileceğimi biliyorum.

Araştırmaya çocuğumun katılması konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Eğer çocuğumun araştırmaya katılmasını reddedersem, bu durum çocuğumun okul ile olan ilişkisine herhangi bir zarar getirmeyecektir.

Tüm açıklamalar doğrultusunda çocuğumunçalışmaya katılmasını kabul ediyorum.

Bu formun bir kopyası bana verilmiştir.

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-10: Çocuk Gönüllü Katılım Formu**ÇOCUK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Sayın Katılımcı, benim adım 5-6 yaş grubu çocuklara oyun temelli etkinlikleri hocam ile uygulamak istiyoruz. Amacımız oyun oynayarak sosyal becerilerimizi geliştirmek. Bu çalışma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılmanı öneriyoruz. Araştırmaya katılabilmenin uygunluğunu belirlemek için gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları çocuklar için yararlı bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarını başka araştırmacılara da söyleyeceğiz, sonuçları bildireceğiz ama senin adını söylemeyeceğiz.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve baban tamam deseler bile sen kabul etmeyebilirsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı. Kabul etmediğin durumda da sana önceden nasıl davranıyorsak öyle davranmaya devam ederiz davranışlarımızda farklılık olmaz.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir.

Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun imzası:

Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-11: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu**ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Sayın Araştırmacı,.....danışmanlığında yürütülen isimli çalışmanın tarafından sınıfımda yapılmasını ve her türlü desteği sağlayacağımı kabul ediyorum. Araştırma kapsamında sınıfımda uygulanacak program ve etkinlikler hakkında bilgilendirildim.

Sosyal uyum programı uygulanmadan önce doldurmam gereken “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” hakkında bilgilendirildim. Ölçekleri doldururken herhangi bir şekilde taraf tutmayacağımın ve verdiğim bilgilerin doğruluğunu beyan ederim.

Bu formun bir kopyası bana verilmiştir.

Öğretmenin adı soyadı:

Öğretmenin imzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı:

Araştırmacının imzası:

Tarih:

Ek-12: Orijinallik Raporu

Ek:12 Orijinallik Raporu
 ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: Habibe Tokuşlu
 TEZİN TAM BAŞLIĞI: Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri ve Oyun Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.
 TEZİN TOPLAM SAYFA SAYISI: 151

ORIJINALLIK RAPORU

% 12	% 12	% 7	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
5	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1
7	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.kafkas.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

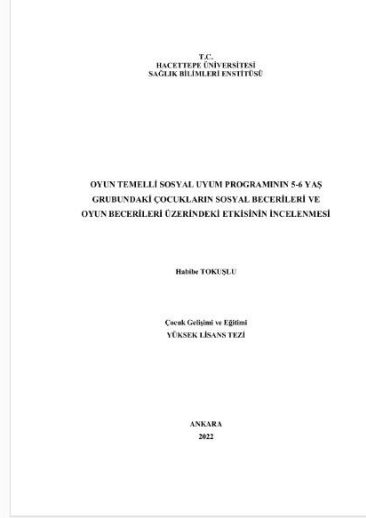
acikerisim.pau.edu.tr:8080

Ek-13: Dijital Makbuz**Dijital Makbuz**

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Habibe Tokuşlu
Ödev başlığı: Tezler
Gönderi Başlığı: OYUN TEMELLİ SOSYAL UYUM PROGRAMININ 5-6 YAŞ GRUB...
Dosya adı: Habibe_Toku_lu-Tez_Son.docx
Dosya boyutu: 377.92K
Sayfa sayısı: 121
Word count: 29,067
Karakter sayısı: 202,165
Gönderim Tarihi: 01-Şub-2022 02:15ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1752686422



9. ÖZGEÇMİŞ