



**YAPILANDIRILMIŞ VE YAPILANDIRILMAMIŞ OYUN
ETKİNLİKLERİNİ İÇEREN EĞİTİM PROGRAMININ 5 YAŞ
GRUBU ÇOCUKLARIN İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Seda KARAYOL

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seda
Soyadı : KARAYOL
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların İşbirliği Davranışlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı :The Effects of Education Program With Structured and Unstructured Plays on 5-Year-Old Children's Collaboration Behaviors and Problem Solving Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Seda KARAYOL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda KARAYOL tarafından hazırlanan “Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların İşbirliği Davranışlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Berrin AKMAN

Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Neriman ARAL

Çocuk Gelişimi, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gökhan DUMAN

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2016

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmama başladığım ilk günden itibaren akademik gelişimime verdiği desteğin yanı sıra manevi desteğini de her zaman hissettiğim değerli danışman hocam Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e, çalışmam süresince ilgi ve önerilerini esirgemeyen tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Berrin AKMAN, Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU ve Doç. Dr. Gökhan DUMAN'a ve hayatımın her döneminde bana olan sevgi ve inançlarıyla yanımda olan annem, babam ve eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Muğla, 2016

Seda KARAYOL

**YAPILANDIRILMIŞ VE YAPILANDIRILMAMIŞ OYUN
ETKİNLİKLERİNİ İÇEREN EĞİTİM PROGRAMININ 5 YAŞ
GRUBU ÇOCUKLARIN İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Seda KARAYOL

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış nitelikte oyun etkinliklerini içeren eğitim programının okul öncesi eğitime devam etmekte olan 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışları ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla İli Menteşe İlçesindeki bir anaokulundaki üç farklı sınıfa devam etmekte olan 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmada iki deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubuna 8 hafta süreyle yapılandırılmış oyun etkinlikleri, ikinci deney grubuna ise yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programı uygulanmıştır. Hazırlanan program, birinci ve ikinci deney grubunda haftada 3 gün olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise rutin programın dışına çıkılmamıştır. Çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Çocukların problem çözme becerilerini incelemek için, Arslan (2012) tarafından geliştirilen “*Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği*” kullanılırken, işbirliği davranışları “*İşbirliği*

Davranışları Gözlem Formu” ile gözlemlenmiştir. İşbirliği davranışlarına ilişkin toplanan veriler, üç sınıf için de oyun zamanında toplanmıştır. Gözlem formundaki bazı davranışların görülme sıklıkları bazı davranışların ise süresi kodlanmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları, verilen eğitim sonunda, hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış oyun etkinlikleri ile hazırlanan eğitim programlarının çocukların problem çözme ve işbirliği davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca problem çözmenin “*Problemi tanımlama*”, “*Probleminden kaçınma*” ve “*Sonuç çıkarma*” aşamalarında yapılandırılmış oyunun yapılandırılmamış oyuna göre anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler: İşbirliği, Problem Çözme, Yapılandırılmış Oyun, Yapılandırılmamış Oyun

Sayfa Adedi: 156

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

**THE EFFECTS OF EDUCATION PROGRAM WITH STRUCTURED
AND UNSTRUCTURED PLAYS ON 5-YEAR-OLD CHILDREN'S
COLLABORATION BEHAVIORS AND PROBLEM SOLVING
SKILLS**

(Ph.D Thesis)

Seda KARAYOL

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of education program with structured and unstructured plays upon 5-year-old pre-school children's collaboration behaviors and problem solving skills. The sample of the study comprised of 5-year-old children who were enrolled in 3 different classes of a pre-school in Mentese. Pretest-posttest design of experimental research type was conducted. The study had two experimental group and one control group. Education program with structured plays for the first experimental group and unstructured plays for the second experimental group was carried out for 8 weeks. The program was carried out to the first and second experimental groups three days in a week. Routine program was carried out for the control group. Both qualitative and quantitative data was collected for the study. In order to explore children's problem solving skills "*General Problem Solving Skills Evaluation Scale*" developed by Arslan (2012) was conducted. Children's collaboration behaviors were observed through the "*Collaboration Behaviors Observation Form*". Data on collaboration skills was collected during children's

play times for all three classes. While some behaviors was coded to observation form considering frequency, the others was coded considering duration. The results show that the education program with both structured and unstructured plays has a positive effect on children's problem solving skills and collaborative behaviors. Besides, it has been found that the structured plays are significantly more effective than unstructured plays on "describing the problem", "avoiding the problem" and "inferring" stages of problem solving skills.



Key Words: Collaboration, Problem Solving, Structured Play, Unstructured Play

Page Number: 156

Supervisor: Prof. Z. Fulya TEMEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	I
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	II
JÜRİ ONAY SAYFASI	III
ÖZ.....	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ.....	6
1.3. ÇALIŞMANIN AMACI.....	7
1.4. ARAŞTIRMA SORULARI.....	7
1.4.1. Problem.....	7
1.4.2. Alt Problemler	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	8
1.6. VARSAYIMLAR	8
1.7. TANIMLAR.....	8
1.8. ÇALIŞMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLERİ.....	9
1.8.1. Oyun	9
1.8.2. Oyunla İlgili Kuramlar.....	10
1.8.2.1. Karl Groos (1860-1896) Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma.....	11
1.8.2.2. Stanley Hall (1884-1924) Tekrarlama (Rekapitülasyon)	11

1.8.2.3. Moritz Lazarus (1824-1903) Rahatlama ve Eğlenme.....	11
1.8.2.4. Herbert Spencer (1873-1903) Fazla Enerji Tüketimi.....	12
1.8.3. Oyunun Sınıflandırılması.....	12
1.8.3.1. Gelişim Dönemlerine Göre Sınıflandırma.....	12
1.8.3.1.1. Parten'e Göre Oyun Evreleri.....	12
1.8.3.1.2. Piaget'e Göre Oyun Evreleri.....	13
1.8.3.1.3. Smilansky'e Göre Oyunun Evreleri.....	14
1.8.3.2. Oyun Davranışlarına Göre Sınıflandırma.....	15
1.8.3.2.1. Rubin'e Göre Oyunun Sınıflandırılması.....	15
1.8.4. Yapılandırılmış Oyun.....	16
1.8.5. Yapılandırılmamış Oyun.....	18
1.8.6. Oyunun Gelişim Alanları Üzerindeki Etkileri.....	19
1.8.6.1. Bedensel Gelişim.....	20
1.8.6.2. Bilişsel Gelişim.....	21
1.8.6.3. Duygusal Gelişim.....	21
1.8.6.4. Sosyal Gelişim.....	22
1.8.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	23
1.8.7.1. Bir Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	23
1.8.7.2. İki Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	24
1.8.7.3. Üç Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	24
1.8.7.4. Dört Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	25
1.8.7.5. Beş Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	25
1.8.7.6. Altı Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	26
1.8.8. İşbirliği.....	27
1.8.9. Problem Çözme.....	30
1.8.10. Problem Çözme Aşamaları.....	32
1.8.11. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerileri.....	33
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
1.9.1. İşbirliği ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	34
1.9.2. Problem Çözme ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	35
1.9.3. Oyunla ilgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	38
1.9.4. İşbirliği ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	41
1.9.5. Problem Çözmeyle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	44

1.9.6. Oyunla İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	46
BÖLÜM 2	50
2. YÖNTEM.....	50
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
2.2. İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINI DESTEKLEYEN OYUN TEMELLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ OLUŞTURULMASI	53
2.2.1. Programın Felsefesi	55
2.2.2. Programın İlkeleri	57
2.2.3. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi	59
2.2.4. Etkinliklerin Planlanması (Programın içeriği)	59
2.2.4.1. Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programı	59
2.2.4.2. Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programı	60
2.2.5. Etkinlik Planları Hazırlanırken Dikkat Edilen Noktalar	60
2.2.6. Programlar Uygulanırken Dikkat Edilen Noktalar	61
2.2.7. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Kriterleri	61
2.2.7.1. Yapılandırılmış Oyun	61
2.2.7.1.1. Plan Boyutu	61
2.2.7.1.2. Uygulama Boyutu	62
2.2.7.1.3. Değerlendirme Boyutu	62
2.2.7.2. Yapılandırılmamış Oyun	62
2.2.7.2.1. Plan Boyutu	63
2.2.7.2.2. Uygulama Boyutu	63
2.2.7.2.3. Değerlendirme Boyutu	63
2.3. NİCEL BOYUT	65
2.3.1. Katılımcılar	65
2.3.2. Veri Toplama	67
2.3.3. Araç: Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	67
2.3.3.1. Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Muğla İli Örnekleminde ve Beş Yaş ve Üzeri Çocuklar için Geçerlik Güvenirlilik Analizleri	69
2.3.4. Veri Analizi	75
2.4. NİTEL BOYUT	75
2.4.1. Katılımcılar	75

2.4.2. Veri Toplama.....	76
2.4.3. Gözlem: İşbirliği Davranışları Gözlem Formu	77
2.4.4. Veri analizi.....	78
BÖLÜM 3	79
3. BULGULAR.....	79
3.1. YAPILANDIRILMIŞ VE YAPILANDIRILMAMIŞ OYUN ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	79
3.2. YAPILANDIRILMIŞ VE YAPILANDIRILMAMIŞ OYUN ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME AŞAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	97
BÖLÜM 4	113
4. SONUÇ VE TARTIŞMA	113
4.1. İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	113
4.2. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	132
4.3. ÖNERİLER	138
4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	138
4.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	139
4.3.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	139
KAYNAKLAR	140
EKLER.....	151
Ek 1. YAPILANDIRILMIŞ ETKİNLİK ÖRNEĞİ	152
Ek 2. YAPILANDIRILMAMIŞ ETKİNLİK ÖRNEĞİ.....	154

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	<i>İşbirliği Davranışlarını Destekleyen Oyun Temelli Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergeleri</i>	54
Tablo 2.	<i>İşbirliği Davranışlarını Destekleyen Oyun Temelli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Belirtke Tablosu</i>	64
Tablo 3.	<i>Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu</i>	66
Tablo 4.	<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Fiziksel Eşitliklerini Gösteren ECERS Sonuçları</i>	66
Tablo 5.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Uygulama Sıklıkları</i>	67
Tablo 6.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alpha Değerleri</i>	70
Tablo 7.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin t Testi Değerleri</i>	70
Tablo 8.	<i>İşbirliği Davranışı Gözlem Formunun Uygulama Sıklıkları</i>	77
Tablo 9.	<i>Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Çocukların İşbirliği Davranışlarına İlişkin Kodlamalar</i>	79
Tablo 10.	<i>Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Çocukların İşbirliği Davranışlarına İlişkin Kodlamalar</i>	85
Tablo 11.	<i>Kontrol Grubundaki Çocukların İşbirliği Davranışlarına İlişkin Kodlamalar</i>	92

Tablo 12.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	97
Tablo 13.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanlara İlişkin ANOVA Sonucu</i>	98
Tablo 14.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanlara İlişkin İkili Karşılaştırmaları</i>	99
Tablo 15.	<i>“Problemi Tanımlama” Aşamasına İlişkin Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği .99</i>	
Tablo 16.	<i>“Problemi Tanımlama” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Üç Gruba (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) Göre ANCOVA Sonuçları</i>	100
Tablo 17.	<i>Üç Grubun (Yapılandırılmamış Oyun - Yapılandırılmış Oyun - Kontrol) “Problemi Tanımlama” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanı Ortalamaları</i>	100
Tablo 18.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çıkarımlarda Bulunma” Aşamasına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	101
Tablo 19.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çıkarımlarda Bulunma” Aşamasına İlişkin ANOVA Sonucu</i>	102
Tablo 20.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çıkarımlarda Bulunma” Aşamasına İlişkin İkili Karşılaştırmaları</i>	102
Tablo 21.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Nedenleri Belirleme” Aşamasına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	103
Tablo 22.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Nedenleri Belirleme” Aşamasına İlişkin ANOVA Sonucu</i>	104
Tablo 23.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Nedenleri Belirleme” Aşamasına İlişkin İkili Karşılaştırmaları</i>	104
Tablo 24.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çözümleri Belirleme” Aşamasına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	105
Tablo 25.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çözümleri Belirleme” Aşamasına İlişkin ANOVA Sonucu</i>	106

Tablo 26.	<i>Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin "Çözümleri Belirleme" Aşamasına İlişkin İkili Karşılaştırmaları</i>	106
Tablo 27.	<i>"Problemden Kaçınma" Aşamasına İlişkin Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği</i>	107
Tablo 28.	<i>"Problemden Kaçınma" Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Üç Gruba (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) Göre ANCOVA Sonuçları</i>	107
Tablo 29.	<i>Üç Grubun (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) "Problemden Kaçınma" Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanı Ortalamaları</i>	108
Tablo 30.	<i>"Sonuç Çıkarma" Aşamasına İlişkin Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği</i>	108
Tablo 31.	<i>"Sonuç Çıkarma" Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Üç Gruba (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) Göre ANCOVA Sonuçları</i>	109
Tablo 32.	<i>Üç Grubun (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) "Sonuç Çıkarma" Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanı Ortalamaları</i>	110
Tablo 33.	<i>Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	111
Tablo 34.	<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık ölçümlerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Gözlemlenen çocukların deney ve kontrol gruplarına göre sergiledikleri en yüksek toplam davranış sayısı 114
- Şekil 2.* Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan gruptaki çocukların “Oyuncaklarını/ eşyalarını paylaşır” maddesine ilişkin sonuçları 118
- Şekil 3.* Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşını sözle olarak yönetir” maddesine ilişkin sonuçları 121
- Şekil 4.* Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşını gözlemler” maddesine ilişkin sonuçları 122
- Şekil 5.* Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşının anlattığını uygular” maddesine ilişkin sonuçları 123
- Şekil 6.* Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşına cevap verir” maddesine ilişkin sonuçları 125
- Şekil 7.* Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşının söylediklerini dinler” maddesine ilişkin sonuçları 126
- Şekil 8.* Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar” maddesine ilişkin sonuçları 129

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
1Ç	Birinci çocuk
2Ç	İkinci çocuk
3Ç	Üçüncü çocuk
1G	Birinci gözlem
2G	İkinci gözlem
3G	Üçüncü gözlem
4G	Dördüncü gözlem

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan bu çalışmanın önemi, amacı ve problem durumu ile birlikte çalışma alanı ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu alanda daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yapılan çalışmalar, işbirliğinin bireylerin toplumla uyum içinde yaşaması için geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu göstermektedir. Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı anlamına gelen işbirliği kavramı (TDK, 2005) aynı zamanda paylaşma, kurallara uyma, diğer bireylerin haklarına saygı gösterme gibi birtakım davranışlarla da yakından ilişkili bir beceridir. Çocuklar, diğer bireylerle geçinme ve işbirliği yapma yeteneğiyle dünyaya gelmemektedir. Ancak diğer bireylerle çalışma ve yaşamayı öğrenme gibi beceriler, yaşamın ilk yıllarında başlamakta, gerçek bir işbirliği yapma becerisi ise yedi yaşında tam olarak başarılabilmektedir (Wolfgang, 2004). Bu nedenle bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları önemli bir beceri olan işbirliği becerisinin desteklenmesi gereken dönemin erken çocukluk dönemi olduğu görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde, çocuklar bir akran grubuna dahil olduğunda, oyundaki deneyimleriyle kendisi hakkında bilmediği özelliklerini öğrenebilmektedir. Yeteneklerini keşfetmekte ve içinde bulunduğu gruba ne gibi katkıları olduğunu görme fırsatı bulmaktadırlar. Çocuklar grup etkinlikleri içerisinde güçlü ve zayıf yanlarını fark ederek

oyunda kazanılan beceri derecesiyle gerçek sınırlarını keşfedebilmektedirler (Sevinç, 2009).

Erken çocukluk döneminde işbirliği yapan iki ya da daha fazla çocuk, etkinlikleri gönüllülük temeline dayalı olarak gerçekleştirmektedir. Çocuklar çalışmalarını gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirdiklerinde ise daha fazla etkileşimde bulunmaktadır. Jewett (1992)'e göre; işbirliği becerilerini kazanmış olan çocuklar, kazanamamış olan çocuklara göre kendi haklarını savunabilmekte ve koruyabilmekte bunun yanı sıra başkalarının ihtiyaçlarına da duyarlı olabilmektedirler. Aynı zamanda diğer çocuklarla karşılıklı olarak tatmin edici dostluklar kurabilmektedirler.

Araştırmacılar, karşılıklı katılım ve işbirliği süreçlerinin, küçük çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir işlevi olduğu ifade etmektedir (Eberly and Golbeck, 2004). McArthur (2002), işbirliğinin etkisinin yalnızca sosyal alanla sınırlı olmadığını savunmaktadır. Başarılı bir şekilde hazırlanmış işbirliği etkinlikleri, akademik başarıyı ve sosyal gelişimi olumlu yönde desteklemektedir.

Çocuklar işbirliği yapma konusunda yetkin olmaya başladıklarında, işbirliği davranışlarının çocukların öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkileri ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan fırsatlardan biri de akranlar yoluyla öğrenmedir. İşbirliği yoluyla öğrenme, çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşimi ön plana çıkardığından, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık teorisiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Vygotsky'nin teorisine göre çocuk, kendisinden daha deneyimli bir akran ya da yetişkinle çalıştığında daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Vygotsky, bu durumu Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) kavramıyla açıklamaktadır. Yakınsak gelişim alanı, bireyin tek başına yakalayabileceği öğrenme düzeyi ile bir akran ya da yetişkin desteği ile birlikte yakalayabileceği öğrenme düzeyi arasındaki farkı açıklamaktadır (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008).

İşbirliği yoluyla öğrenme, çocukların pozitif etkileşimi destekleyen küçük grup öğrenme etkinlikleri içermektedir ve bu sayede öğrenme, daha etkin bir şekilde gerçekleşmektedir. İşbirliği yoluyla öğrenmede her ne kadar birden fazla çocuk varsa da öğrenme sürecinde çocuk özgürdür ve öğrenme için bireysel olarak sorumluluk alabilmektedir (Foyle, Lyman and Thies, 1991).

İşbirliği çabalarının erken çocukluk eğitiminin başlangıcından itibaren çocuk gelişiminin tamamlayıcısı olduğu belirtilmektedir. İşbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler, çocuklarla

birlikte kendiliğinden ortaya çıkar ve işbirliği doğal bir olgu gibi görülebilir. Ancak bu çabalar başta iyi bir şekilde gerçekleşmeyebilir ve ya işbirliğine benzemeyebilir. Küçük çocuklar işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmek için deneyimlere, yeterli zamana ve bu deneyimleri uygulamaya ihtiyaç duymaktadırlar (Foyle vd., 1991).

Yapılan araştırmalar çocuklarda en iyi öğrenmenin, çocuğun süreci yönetebildiği, somut ve oyun yönelimli yaklaşım içinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Foyle vd., 1991). Çocuk oyunda araştırmakta, keşfetmekte ve öğrenmektedirler. Başkalarıyla bir araya gelip akranlarıyla ilişki kurmaktadır (Sevinç, 2009). Toplumun değerleri arasında olan ait olma kavramını grup içinde yaşayarak öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Oyun çocuğa, paylaşma, sırasını bekleme ve rekabet gibi önemli sosyal kavramlar kazandırmaktadır (Sevinç, 2009).

Araştırmacılar, en etkili öğrenme ortamlarından birinin işbirlikli oyun ortamı olduğunu belirtmektedirler. Çocuklar, akranlarıyla işbirliği içerisinde oynadıklarında etkili öğrenme fırsatları yakalamış olmaktadır. Çünkü bu süreçte birbirlerine model olmakta, sorular sormakta, açıklamalar yapmakta ve tartışmaktadırlar (Efe vd., 2008). Çocuklar, yabancı oldukları bir problemi grup olarak çözmeye çalıştıklarında problemi anlamaları kolaylaşmakta, bu durum da öğrenmeye ve bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır (Ramani, 2005).

Cheng (2001)'e göre; oyun etkinlikleri, okul öncesi dönemdeki çocukların işbirliği davranışını edinebilecekleri en etkili yoldur. Çünkü oyun, çocukların ihtiyaç duydukları bireysel ve sosyal becerilerin gelişimini sağlamakta, zihinsel ve duygusal gelişmeyi hızlandırmaktadır (Cheng'den aktaran Sezer ve Yoleri, 2010). Oyun; oyun üzerine çalışan araştırmacılar tarafından, çocuğun sağlıklı gelişimi, öğrenme, yaratıcılık, mutluluk öğelerini içeren şekillerde ifade edilmektedir (Duman, 2010).

Oyunun çocukluk yıllarının zenginleştirilmiş, doğal ve zaman zaman da yapılandırılmış öğrenme ortamları olduğu bilinmektedir (Tuğrul, 2010). Parten'e göre çocukların oyunda tercih etmiş olduğu etkileşim tarzına göre, uğraşsız oyun, seyirci davranışı, yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirliğine dayanan oyun olmak üzere farklı sosyal oyun etkileşimleri ortaya çıkmaktadır. Parten'in tanımladığı oyun türleri içerisinde son basamakta yer alan işbirliğine dayanan oyunda temel amaç, topluca organize olarak belirli bir sonuca varabilmektir. Çocuklar bu amaca ulaşmak üzere örgütlenmektedirler. Bu tür oyunda çocuk, maddi bir ürün ortaya çıkarma, yarışmaya dayalı bir amaca ulaşma, yetişkin

ve grup yaşamının durumlarını canlandırma gibi bir amaç için örgütlenmiş bir grup içerisinde oynamaktadırlar. Belirgin bir gruba ait olma ya da olmama söz konusu olmaktadır (Sandström'den aktaran Yavuzer, 2001; Gander and Gardiner, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumları, bir toplumsal kurum olarak çocuğun oyun gereksinimini en iyi şekilde karşılamaktadır. Çocuk, okul öncesi eğitim kurumunda, en iyi eğitim ortamını bulmakta, işbirliğini geliştirmekte ve yaşlılarıyla ilişkiye girmektedir. Kendi hakkını korurken paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğüne saygı duymayı öğrenmektedir (Yavuzer, 2001). Çocuğun toplum ve ahlak kurallarına uyum göstermesinde oyunun büyük rolü bulunmaktadır. Çocuk, ev ve okul çevresinde neyin doğru neyin yanlış kabul edildiğini görmektedir. Ancak bu tür kurallara uymanın zorunluluğunu oyun ortamında anlayabilmektedir (Yavuzer, 2001).

Araştırmacılar oyunun, çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Yaşlılarla ilişkiler kurulmasını sağlamakta, gerginliği azaltmakta, zihinsel gelişimi desteklemektedir, kendini ifade olanağı sağlamakta, tehlikeli ve zararlı olabilecek durumlarla nasıl baş edileceğine ilişkin ipuçları vermektedir (Bayhan ve Artan, 2009). Erken çocukluk döneminde son derece önemli olan oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkisi vardır. Oyunla ilgili birçok tanım yapılmış olsa da oyunun çocuk için önemli ve gerekli olmasının yanında oyunun çocuğun öğrenme dili ve kişisel keşif alanı, çocukluğun gücü olması bu tanımların ortak noktası olarak dikkat çekmektedir. Bu sebeple çocukların oyuna olan ilgisini, öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı olarak kullanmak, etkili bir öğretim stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır (Bredekamp ve Copple'dan aktaran Tuğrul, 2010).

Oyun çocuğun yaşamında doğduğu andan itibaren yer almaktadır. Ancak akranlarla oyun daha uzun bir süreçte ortaya çıkmaktadır. Bronson ve Parkey (1977)'e göre; yaşlıların bir çocuğun yaşamında önemli bir rol oynamaya başlamasının okul öncesi yıllardan önce pek söz konusu olmadığı görülmektedir (Bronson ve Parkey'den aktaran Gander and Gardiner, 2010). İkinci yıl içinde çocuklar, oyun arkadaşlarıyla daha fazla, yetişkinlerle daha az zaman harcamaya başlamaktadır. Çocuklar, yaşamın ikinci yılında işbirliği, paylaşma, yardımlaşma ve diğer bireylerin sıkıntılarına empatik tepkiler vermeyi içeren prososyal davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar. Yapılan çalışmalar, 24 aylık çocukların etkili bir sosyal etkileşim kurmak için diğer çocuklarla davranışlarını koordine edebildiğini işbirlikli oyunla daha sık meşgul olduklarını ortaya koymaktadır (Brownell and Carriger, 1990).

Çocukların grup halinde ve tam anlamıyla işbirliği yaparak oynayabilmelerinin, çocukların ben merkezcilikten çıktıkları ve üç yaşta görülen kısa süreli arkadaşlıklar yerine sevgilerini paylaşabildikleri, dinleme ve empati kurma gibi becerileri gösterebildikleri dört-beş yaş döneminden itibaren mümkün olabilmektedir. Bu yıllarda artan etkileşim, değişik toplumsal rolleri deneme fırsatları kadar, hareket ve biliş becerilerini sınaama fırsatlarını da sağlamaktadır (Gander and Gardiner, 2010).

İşbirliği becerilerinin erken yıllarda geliştirilebiliyor olmasına karşın arkadaşlık kurmakta güçlük çekme durumuna çocuklarda sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili araştırmaların temel sayıtlısı, popüler olmayan çocukların kişilerarası ilişkileri uygun ilişkileri kurmak ve sürdürmek için gerekli bilgi ve beceriden yoksun olmaları olarak belirtilmektedir (Arslan, 2012). Bu durum çocukların birbirleriyle etkileşime girmelerine fırsat sağlayan ve kişiler arası problem çözme becerilerini destekleyen eğitim ortamlarında önlenebilmektedir.

İşbirliği becerileri uygun şekilde desteklendiğinde, çocuklar arasındaki iletişim sorunları da büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır. Hopp, Horn, McGraw ve Meyer (2000)'e göre; işbirliğini temel alarak hazırlanmış etkinlikler, akranlar arasındaki çatışmaları azaltmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. İşbirlikli stratejilerle tasarlanmış bir çevre, çocukların sınıf içinde ve dışında karşılaştıkları çatışmaları daha iyi ele almalarını sağlamaktadır. Sınıf içerisinde bir çocuk problem çözme konusunda bir başka çocuğa göre daha yetenekli olabilmekte ve bu yüzden diğer çocuğa yardımcı olmak için bir şeyler yapabilmektedir. Bu durum genellikle bir eğitim ya da öğretim şeklinde olabilmektedir (Ashley ve Tomasello, 1998). Eğer işbirliği becerileri yeterince desteklenirse sınıf içi etkinliklerde çocuklar arasındaki akran yardımı da rahatlıkla gerçekleşebilmektedir.

İşbirliği davranışlarının kazanılması, problem çözme becerilerinde olduğu gibi çocukları hem akademik hem de sosyal alanda etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, hem işbirliği davranışlarının hem de problem çözme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebildiğini göstermektedir. Önemli olan, uygun eğitim programları hazırlayarak çocukların ilk elden deneyimler kazanabilecekleri ortamlar yaratmaktır. Okul öncesi eğitimde oyunun etkili bir yöntem olduğu göz önüne alınsa da seçilen oyunun nitelikleri de hedefe ulaşmakta belirleyici olmaktadır. Verilecek olan eğitim, çocukların yaşamda karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler geliştirmelerini, problem çözerken çözümün olası

sonuçlarını değerlendirmelerini ve çözümün uygun olup olmadığına kendilerinin karar vermelerine olanak sağlamalıdır.

1.2. Çalışmanın Önemi

Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, bireylerin hayatlarına birçok kolaylık sunarken toplumsal yaşamda bazı değişimleri de beraberinde getirmektedir. İnsanlar daha çok bireyselleşmeye başlamakta, bu durum da toplumsal ilişkilerde bazı zorluklar meydana getirmeye başlamaktadır. Oysa insan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla kurduğu olumlu ilişkiler hem bireyin hem de toplumun mutlu ve sağlıklı bir yapıda olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle bireylerin, akademik alanda olduğu kadar sosyal alanda da becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir.

İşbirliği becerilerinin bireylerin sosyal alanda geliştirmeleri gereken becerilerden biri olduğu kabul edilmektedir. Diğer bireylerle olumlu ilişkiler ve işbirliği, insanın sosyal bir varlık olmasının doğal bir sonucu olsa da son yıllarda akademik becerilere verilen önemin gölgesinde kaldığı görülmektedir. Problem çözme becerileri ise hem kişilerarası hem de akademik anlamda bireyi desteklemektedir ve yaşam boyunca ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle her iki becerinin de yaşamın erken dönemlerinden başlanarak desteklenmesi gerekmektedir.

Gelişim süreci içerisinde ele alındığında, beş yaş döneminin bireyin sosyalleşmesinde önemli yol kat ettiği bir dönem olduğu bilinmektedir. Beş yaş döneminde dil gelişimi anlamında akıcılık kazanan çocuklar kendilerini ifade ederek daha iyi iletişim kurmaya başlar. Gerçekleşen başarılı iletişim, uzayan dikkat süresi ve gelişen bilişsel beceriler, çocukların diğer bireylerle birlikte hareket etmesini kolaylaştırmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinin önem kazanmaya başlaması, bir gruba dahil olma ve gruba uyum sağlama gibi becerilerin de kazanılmasını sağlamaktadır. Beş yaş döneminde toplumsallaşma deneyimleri sınırlı olan çocukların, yetişkinlikteki sosyal ilişkilerinde bu deneyimlerin etkileri görülmektedir.

Özellikle akranlarla ilişkilerin önem kazandığı beş yaş, çocukların akranları ile grup faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri önemli bir süreçtir. Bu dönemin, okul öncesi eğitimcileri tarafından iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocuklarda işbirliği davranışını ortaya çıkaracak ve pekiştirecek eğitim ortamları hazırlanması, buna yönelik

etkinlikler sunulması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim etkinliklerinin oyun temelli olduğu düşünüldüğünde, sunulacak oyunun niteliği de önem kazanmaktadır.

Yapılan bu çalışmayla, erken çocukluk dönemi eğitiminde en etkili yöntemlerden birisi olan oyun etkinlikleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış nitelikte tasarlanmış ve hazırlanan bu programın çocukların işbirliği davranışları ve problem çözme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, okul öncesi eğitimde işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirmek için eğitim programının düzenlenmesi ile birlikte programda yer verilen farklı nitelikteki oyun etkinliklerinin etkilerine ilişkin bilgi vermesi ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir.

1.3. Çalışmanın Amacı

Araştırmada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış nitelikte oyun etkinliklerini içeren eğitim programının okul öncesi eğitime devam etmekte olan beş yaş grubu çocukların işbirliği davranışları ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırma Soruları

Yapılan çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.4.1. Problem

- Oyun etkinliklerini içeren eğitim programı çocukların işbirliği davranışlarını etkilemekte midir?
- Oyun etkinliklerini içeren eğitim programı çocukların problem çözme becerilerini etkilemekte midir?

1.4.2. Alt Problemler

1. Yapılandırılmış oyun etkinliklerini içeren eğitim programı çocukların işbirliği davranışlarını nasıl etkilemektedir?

2. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programı çocukların işbirliği davranışlarını nasıl etkilemektedir?

3. Yapılandırılmış oyun etkinliklerini içeren oyun etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini etkilemekte midir?

-Yapılandırılmış oyun etkinliklerini içeren eğitim programı çocukların problem çözme becerilerinin aşamalarını etkilemekte midir?

4. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren oyun etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini etkilemekte midir?

-Yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programı çocukların problem çözme becerilerinin aşamalarını etkilemekte midir?

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunları içeren eğitim programının uygulaması için seçilen deney ve kontrol grubuna dahil edilecek çocuklarla sınırlıdır.

2. Araştırma, ölçme aracı olarak kullanılması planlanan “İşbirliği Davranışı Gözlem Formu” ve “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların -deney gruplarına uygulanan etkinlikler dışında- benzer şartlardan etkilendikleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

İşbirliği: İki ya da daha çok kişinin bir amaç doğrultusunda birleşerek ortak tutum aldıkları toplumsal süreç (TÜBA, 2016).

1.8. Çalışmanın Kavramsal ve Kuramsal Temelleri

1.8.1. Oyun

Oyun en genel tanımıyla zevk almak için yapılan uğraş olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar oyunun çocuk için pek çok açıdan önemini ortaya koymaktadır. Öyle ki Bruner (1975) oyunu çocuğun en temel işi olarak açıklamaktadır. Oyun çocukların yeni düşünsel, sosyal ve fiziksel beceriler edinmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuk, oyun sırasında eğlenirken aynı zamanda dünyayı keşfedip toplumsallaşmaktadır (Bruner'den aktaran Wolfgang, 2004; Gander vd, 2010). Bütün doğallığına rağmen oyun, son derece karmaşık bir konu ve bir odak nokta etrafında çocuğun edindiği çeşitli düşünce ve deneyimi kapsayan bir olgu olarak görülmektedir. Oyun, iş ve öğrenme süreçleri arasında kesin ayrımlar yapmak kolay olmamaktadır (Duman, 2010).

Araştırmacılar oyunun doğal ve çocuğun doğduğu andan itibaren başladığını savunsa da Garvey (1991), çocukların birlikte yaptıkları her şeyin oyun olarak sınıflandırılmayacağını düşünmektedir. İletişim, etkileşim ve eylemin farklı durumlarıyla farklı etkinlikler arasında sürekli bir ileri geri hareket olduğu görülmektedir. Garvey oyunu, kendini sayısız türdeki davranışta gösterebilen bir yönelim ya da tutum olarak görmektedir. Çocukların oynamaları için sonsuz fırsatlar, yarattıkları senaryolar ve hayali dünyalar bulunmaktadır. Bu fırsatlar karşılaşılan yeni deneyim alanlarını genişletir. Bu nedenle oyunun ne olduğu ve çocuklara neler kazandırdığı teorik ve zamansal tanımlarla sınırlandırılmamaktadır (Garvey'den aktaran Wood, Attfield, 2005).

Meckley (2002), Garvey'in oyun karakteristikleri tanımı üzerinden, oyunun ne olduğu ve çocuklara neler kazandırdığı gibi konular arasında bağlar kurmaktadır. Buna göre oyun çocuğun seçimidir ve çocuk icadıdır, oyunda mış gibi yapılır ama etkinlik gerçekmiş gibidir, oyunda ürün yerine sürece odaklanılmakta, oyun yetişkinler tarafından değil çocuklar tarafından gerçekleştirilmekte, aktif katılım gerektirmekte ve eğlence içermektedir (Meckley'den aktaran Wood, Attfield, 2005).

Oyun, çocukların bütün olarak gelişmelerini ve etkin öğrenmelerini meydana getirebilecek temel bir araç olarak ifade edilebilmektedir. Çünkü oyun çocukların etkileşimi için doğal bir yol olmakta, işbirliği, sırasını bekleme, paylaşma, dinleme ve uzlaşma gibi önemli

sosyal becerileri biriyle oynarken öğrenmektedirler (Spodek ve Saracho'dan aktaran Fatai, Faqih, Bustan, 2014).

Oyun, çocukluk yıllarının zenginleştirilmiş, doğal ve zaman zaman da yapılandırılmış öğrenme ortamları sağlamaktadır (Tuğrul, 2010). Parten'e göre çocukların oyunda tercih etmiş olduğu etkileşim tarzına göre;

- *uğraşsız oyun,*
- *seyirci davranışı,*
- *yalnız oyun,*
- *paralel oyun,*
- *birlikte oyun ve*
- *işbirliğine dayanan oyun*

olmak üzere farklı sosyal oyun etkileşimleri görülmektedir. Parten'in tanımladığı oyun türleri içerisinde son basamakta yer alan işbirliğine dayanan oyunda temel amaç, topluca organize olarak belirli bir sonuca varmaktır. Bu amaca ulaşmak üzere çocuklar örgütlenmektedirler. Bu tür oyunda çocuklar, maddi bir ürün ortaya çıkarma, yarışmaya dayalı bir amaca ulaşma, yetişkin ve grup yaşamının durumlarını canlandırma gibi bir amaç için örgütlenmiş bir grup içerisinde oynamaktadırlar. Belirgin bir gruba ait olma ya da olmama söz konusu olabilmektedir (Sandström'den aktaran Yavuzer, 2001; Gander and Gardiner, 2010).

Oyun, içinde bulunduğumuz şu andaki koşul ve gelecekte bizi bekleyen koşulları öngörebilme deneyimleri olarak da tanımlanabilmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Bu nedenle çocuklar için olduğu kadar eğitimciler için de önemli bir öğrenme fırsatı olarak görülmektedir. Oyun, çocuklara öğrenmeyle ilgili fırsatlar sağlama sorumluluğunda olan eğitimciler için etkili bir öğrenme yöntemi iken çocuklar için en etkili öğrenme yolu olmaktadır. Çocukların oyunlarını tanımak, anlamak ve geliştirmek yoluyla çok şey öğrenmeleri sağlanabilmektedir (Tuğrul, 2010).

1.8.2. Oyunla İlgili Kuramlar

Oyunla ilgili çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, oyunun farklı özellikleri üzerinde durarak farklı oyun kuramları geliştirmişlerdir. Karl Groos'un “yetişkin hayatına hazırlık”

kuramı, Stanly Hall'un "tekrarlama" kuramı, Moritz Lazarus'un "rahatlama ve eğlenme" kuramı ve Herbert Spencer'in "fazla enerji tüketimi" kuramı, başlıca kuramlar olarak bilinmektedir.

1.8.2.1. Karl Groos (1860-1896) Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma

Groos'a göre çocuklar oyun etkinlikleri yoluyla sonraki hayatlarında ihtiyaç duyacakları hem sosyal hem de fiziksel becerileri elde etmek için uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu nedenle çocuklar büyüklerinin davranışlarını gözlemler ve bir süre sonra çocukların oyunlarında taklit görülmektedir (Brophy, 1988). Çocuk oyunlarının gelişimle birlikte farklılaştığını vurgulayan Groos, duysal ve motor alıştırmaların görüldüğü aşamayı deneyimsel aşama, taklit, sosyal oyunlar, evcilik oyunları gibi kişilerarası ilişkilerin yer aldığı aşamayı ise sosyonomik aşama olarak tanımlamaktadır (Sevinç, 2009). Bu kurama göre oynanan oyunların temel amacı bireyi yetişkin yaşamına hazırlamaktır.

1.8.2.2. Stanley Hall (1884-1924) Tekrarlama (Rekapitülasyon)

Hall, doğumdan yetişkinliğe kadar olan geçen her evrenin insanlığın geçtiği bir dönemin tekrarı olduğunu savunmaktadır. Darwin'in etkisinin görüldüğü bu yaklaşımda bir hayvan gibi yaşadığı iddia edilen küçük çocuğun içsel olgunlaşmayla birlikte daha iyi denetlenmiş bir davranışa doğru evrimleştiği belirtilmektedir. Örn, saklambaç ve kovalamaca oyunlarının insanoğlunun avcılık yaşadığı çağa denk geldiği savunulmaktadır. Kısacası çocuk oyunda, insanın geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrardan yaşamaktadır (Hall'dan aktaran Sevinç, 2009; Cloutier, 1982).

1.8.2.3. Moritz Lazarus (1824-1903) Rahatlama ve Eğlenme

Lazarus'a göre insanı zihnen ve bedenen yoran işler sonucu dinlenme ve uyku ihtiyacı duyulmaktadır. Kişi yaşam görevleri dışında başka işlerle ilgilendiğinde kendini yeniler. Oyun da kişinin tükenen enerjisini yeniden kazanmasını sağlamaktadır. Beyin yorgun olduğunda özellikle fiziksel egzersiz şeklinde farklı bir etkinlik kişinin enerjisini kazanmasını sağlayabilmektedir (Sevinç, 2009; McLean ve Hurd, 2012).

1.8.2.4. Herbert Spencer (1873-1903) Fazla Enerji Tüketimi

Herbert Spencer, oyunun fazla enerji sebebiyle ortaya çıktığını savunmaktadır. Çocuklar fiziksel enerjiyle aşırı yüklenmiş gibi göründükleri için oyunu sürdürmektedirler. Çocuk gerginlik yaratan bu enerjiyi atarak dengeye kavuşmaktadır (Sevinç, 2009, Quraishi ve Shirotriya, 2010). Bu yaklaşıma göre; çocuk oyun yoluyla fazla enerjisini atarak saldırgan ve anti sosyal davranışlar sergilemekten uzaklaşmaktadır.

1.8.3. Oyunun Sınıflandırılması

Oyunun sınıflandırılması üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar oyunu farklı özelliklerine göre ele almaktadırlar. Örneğin; Parten (1932), Piaget (1962) ve Smilansky (1968) oyunu çocukların yaşlarına göre gelişen evreler şeklinde ele alırken Rubin (2001), çocukların oyun davranışlarını incelemiş ve oyunu davranış özelliklerine göre farklı kategorilere ayırmıştır.

1.8.3.1. Gelişim Dönemlerine Göre Sınıflandırma

Oyunun sınıflandırılması üzerine çalışan araştırmacılardan Parten (1932), Piaget (1962) ve Smilansky (1968)'nin çocukların yaşlarını ve buna bağlı gelişim özelliklerini göz önüne aldıkları görülmektedir.

1.8.3.1.1. Parten'e Göre Oyun Evreleri

Parten (1932), ortaya koyduğu sosyal oyunu hiyerarşisinde, çocukların oyun davranışlarını akran etkileşiminin gelişimi doğrultusunda altı aşama ile açıklamaktadır (Parten'den aktaran Rubin, Maioni ve Hornung, 1976; Wolfgang, 2004);

1. *Amaçsız Davranış:* Amaçsız davranışta çocuk, oyun oynamaz yalnızca gözlemler. Bir noktada durur, bakar, kendi vücuduyla oynar ya da rastlantısal hareketler sergiler. Başkalarının oyunları ile ilgili değildir.

2. *Seyirci:* Seyirci davranışında çocuk, zamanının büyük çoğunluğunu diğer çocukların oyunlarını seyrederek geçirir. Onlara soru sorarak, öneriler vererek konuşur ancak açık bir şekilde oyuna katılmaz.

3. *Tek Başına Oyun:* Tek başına oyunda çocuk, kendi oyuncaklarıyla bağımsız ve yalnız oynar. Parten bu aşamada sergilenen davranışın iki-iki buçuk yaş arasındaki çocuklara özgü olduğunu belirtmiştir. İletişim kurabileceği mesafede olan akranlarıyla

farklı oyuncakları tercih eder ve yakın olmak için herhangi bir çaba sarf etmez. Diğer çocukların yaptıklarından haberi yoktur ya da ilgisizdir.

4. *Paralel Oyun:* İki buçuk-üç buçuk yaş arası çocuklarda görülen oyun türüdür. Paralel oyunda çocuk, diğer çocuklardan bağımsız olarak oynamaktadır ancak onlara yakındır. Etrafındaki çocukların kullandığı oyuncaklarla oynar ancak yanındaki çocukların oyunlarına etki etmeye ve oyunlarını değiştirmeye çalışmaz.

5. *Birlikte Oyun:* Üç buçuk yaşından sonra ortaya çıkan oyun türüdür. Birlikte oyunda çocuk, oyun oynayan diğer çocuklarla ilgilenir ve onlarla oynar. Konuşmalar yapılan ortak etkinlikle ilgilidir. Malzemeleri ödünç verme, ödünç alma görülür. Ancak oyunun amaçları aynı ya da benzer olmayabilir ve yapılan organize olmuş bir etkinlik söz konusu değildir.

6. *İşbirlikli Oyun:* Bu oyun sosyal katılımın en yüksek düzeyidir ve dört-dört buçuk yaş çocuklarında görülür. İşbirlikli oyunda çocuk ürün oluşturmak, bir amaca ulaşmak, ya da kurallı oyun oynamak gibi amaçlarla organize olmuş bir grupta oynar. Çocuk hem oyun oynayanlarla hem de yapılan etkinlikle ilgilenmektedir. İşbirlikli oyunda etkinlik organize edilmiştir ve katılımcıların belirlenmiş rolleri vardır (Rubin, vd., 1976; Wolfgang, 2004; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

1.8.3.1.2. Piaget'e Göre Oyun Evreleri

Piaget (1962) ise, çocuğun bilişsel gelişimine paralel olarak ardışık üç oyun aşaması tanımlamaktadır;

1. *Alıştırıcı oyun:* İlk 24 ayı kapsayan bu aşamada bazı işlevsel davranışlar motor faaliyetler ve yinelemeler görülmektedir. Bakma, elleri açıp kapama, nesnelere vurma, uzanma, yakalama gibi bedensel eylemler bu aşamanın belirgin özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır.

2. *Sembolik oyun:* Temsili düşüncenin temelini oluşturan sembolik oyun aşamasında çocuk olayları taklit ederek ve ya kişilerin kimliklerine bürünerek yansıtmaktadır. Bu aşamanın sonlarında artık oyunlar sosyal bir nitelik kazanmaktadır ve gerçeğe uygun ayrıntılarda artış görülmektedir.

3. *Kurallı oyun*: Yedi yaş ile birlikte ortaya çıkan kurallı oyun aşamasında sembolik oyun azalırken dramatik oyunlar kuralları içermektedir. Oyunda uygulanacak kurallar, uymayanlara verilecek cezalar akran grupları tarafından belirlenmektedir. Oyunlarda duyusal-devinimsel bileşenlerle zihinsel bileşenlerin bir arada olması bu aşamanın en önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Piaget'den aktaran Rubin vd., 1976; Sevinç, 2009; Yavuzer, 2001).

1.8.3.1.3. Smilansky'e Göre Oyunun Evreleri

Bir diğer oyun hiyerarşisini de Smilansky geliştirmiştir. Smilansky (1968) oyunu dört farklı aşamada tanımlamaktadır (Smilansky'den aktaran Rubin, Watson ve Jambor, 1978).

1. *İşlevsel oyun*: Tekrarlayan basit kas hareketlerini içeren oyun türüdür. Herhangi bir nesnenin olması şart değildir. Bu oyun doğumdan sonraki ilk iki yıl baskın olup bu süre içerisinde sonlanmaz ve devam eder. İlkokul çocukları sallanırken, koşarken fonksiyonel oyun oynarlar (Henniger'den aktaran Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Rubin, vd., 1978).

2. *Yapı-inşa oyunu*: Bir şey yaratmak ya da inşa etmek için materyallerin kullanıldığı oyun türüdür. İki yaşından sonra görülen bu oyun türünde çocuklar, oyun materyallerini önce manipüle eder sonra bu materyalleri yaratıcı olarak kullanır ve birşeyler inşa eder (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Rubin, vd., 1978).

3. *Dramatik oyun*: Çocukların kişisel istek ve ihtiyaçlarının karşılanması için hayali durumların oluşturulduğu oyun türüdür. Üç-yedi yaş arasında görülen bu aşamada çocuklar özgürce yaratıcılıklarını, fiziksel yeteneklerini ve sosyal farkındalığını ortaya çıkartır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Rubin, vd., 1978).

4. *Kurallı oyunlar*: Önceden belirlenmiş kuralların olduğu ve bu kurallara uyulmayı gerektiren oyun türüdür. Çocukların belli kurallar ve sınırlar içerisinde oyun oynamayı öğrendikleri yedi-sekiz yaşlarında görülmektedir. Oyun başlamadan önce çocuklar kurallarda uzlaşır, diğerine uyum sağlar, sosyal anlaşma yapar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Rubin, vd., 1978).

1.8.3.2. Oyun Davranışlarına Göre Sınıflandırma

Oyunun sınıflandırılması üzerine çalışan araştırmacılardan olan Rubin (2001)'in yaptığı çalışmada çocukların oyun davranışlarını gözlemlediği ve oyunu buna göre sınıflandırdığı görülmektedir.

1.8.3.2.1. Rubin'e Göre Oyunun Sınıflandırılması

Rubin (2001) ise oyunu çocukların sergiledikleri oyun davranışlarına göre sınıflandırmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal oyun (izole oyun, paralel oyun ve grup oyunu) ve bilişsel oyun (işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun) olmak üzere iki oyun kategorisi tanımlamaktadır.

a) Sosyal oyun kategorisindeki;

İzole oyunda, çocuk genellikle diğer çocuklardan bir metreden daha fazla uzakta ve ayrı oynamaktadır. Kullandığı materyaller genellikle diğer çocuklardan farklı oyuncaklar olmaktadır. Çocuk kendi etkinliğinin merkezinde bulunmaktadır. Bu nedenle alandaki diğer çocuklara çok az önem vermekte ya da hiç ilgilenmemektedir.

Paralel oyunda, çocuk bağımsız bir şekilde oynamaktadır ancak etkinlik çocuğu sıklıkla diğer çocukların bir metre kadar yakınına gelmesini sağlayabilmektedir. Eğer çocuk bağımsız şekilde oynarken diğer çocuklarla da ilgileniyorsa mesafe çok önemli olmamaktadır. Çocuk sıklıkla etrafındaki çocukların kullandığı materyallere benzer materyallerle oynamaktadır. Genellikle paralel konuşma görülmektedir. Bu oyun türünde çocuk diğerlerinin yanında ya da onlarla birlikte ancak onların etkinliğinde oynamamaktadır.

Grup oyununda, çocuk diğer çocuklarla birlikte ve ortak bir amaçla oynamaktadır. Bir etkinlik için birbirlerini takip edebilmektedirler. Amaçları, maddi bir ürün yapmak ya da rekabetçi bir hedefe ulaşmak da olabilmektedir. Yetişkin ya da grup yaşamına ilişkin durumlar canlandırılabilir. Her durumda hedefler kesinlikle grup merkezli olmaktadır.

b) Bilişsel oyun kategorisindeki;

İşlevsel oyun, yarattığı fiziksel haz duygusu nedeniyle yapılan bir etkinlik olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuk, nesneler olmaksızın tekrarlanan hareketler gibi basit motor

hareketlerle ilgilenmektedir. Bir şeye tırmanmak, bir yükseklikten diğerine zıplamak, bir kaptan diğerine su boşaltmak işlevsel oyuna örnektir.

Yapı-inşa oyunları, bir şey yaratmak ya da inşa etmek için nesneleri farklı şekilde kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, duyuşal bir deneyim için oyun hamuruna vurmak işlevsel oyundur ancak belirli bir ürün ortaya çıkarmak amacıyla oyun hamuruna şekil vermek yapı inşa oyunudur. Ya da bir kaptan diğer kaba su boşaltmak işlevsel oyunken suyu kapları aynı seviyede doldurmak amacıyla dökmek yapı inşa oyunudur. Bu örneklerden de yola çıkarak işlevsel oyun ve yapı-inşa oyunu arasındaki en büyük farkın çocuğun oyundaki hedefiyle ilgili olduğu açıkça görölmektedir.

Keşif oyunu, çocuğun oyun içerisinde onun için yeni olan bazı durumları keşfettiğinde ortaya çıkmaktadır. Keşif davranışı, bir nesneyi kendine özgü fiziksel özellikleri hakkında görsel bilgi elde etmek amacıyla incelemek olarak tanımlanmaktadır. Çocuk elindeki bir nesneyi inceliyor olabilir ya da odanın içindeki bir şeye bakıyor olabilmektedir. Sosyal oyunla iç içe olması da bu oyuna ilişkin bir başka özellik olarak ifade edilebilmektedir. İzole, paralel ya da grup oyunu durumlarında da ortaya çıkabilmektedir.

Dramatik oyunda, çocuğun oyuna ilişkin yaptığı her unsur dramatik oyun sayılmaktadır. Çocuk bir başkasının rolüne girebilmektedir. Örneğin bir bardağa su doldurup içiyormuş taklidi yapmaktadır. Ya da oyuncak bir bebeği konuşturarak cansız bir nesneyle canlıymış gibi oynayabilmektedir.

Kurallı oyunlarda, çocuk önceden belirlenmiş kuralları kabul etmekte, eylemlerini ve tepkilerini verilen sınırlar içerisinde kontrol etmekte ve ayarlamaktadır. Çocuk ve/veya arkadaşları, oyun başlamadan önce kuralları belirlemektedirler. Kurallı oyun aynı zamanda diğer çocuklarla ya da kendisiyle rekabet içermesi gerekmektedir. Örneğin; iki çocuğun topu sırayla duvara karşı atması bir kurallı oyun değil iken, topu düşürmeden ve başarılı bir şekilde ne kadar sektirebileceklerini sayıyor ve düşüren topu diğerine veriyorsa bu durum kurallı oyuna bir örnek olabilir (Rubin, 2001).

1.8.4. Yapılandırılmış Oyun

Yapılandırılmış oyun, hayali bir durumla gerçek kuralların bir arada olduğu oyun türü olarak tanımlanabilmektedir (Wood, Attfield, 2005). MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yapılandırılmış oyun, çocukların gelişimsel ilerlemesini desteklemek

amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinlikleri olarak açıklanmaktadır (MEB, 2013).

Yapılandırılmış oyun incelendiği çalışmalarda bu oyun türü genellikle, çocukların oyununu yetişkinin yönlendirdiği, yönlendirilmiş oyun anlamına gelmektedir. Farklı kaynaklarda yetişkin tarafından başlatılan, yetişkin liderliğinde, yetişkin merkezli, yetişkin tarafından yönlendirilen, yetişkin tarafından seçilmiş ya da yetişkinden ilham alınmış oyun olarak da tanımlanabilmektedir. Bütün bu tanımlamalar yetişkinin sahipliğini göstermektedir (Moyles, 2012). Tamamen yetişkin kontrollü olduğu izlenimini yaratsa da aslında bu oyun türünde süreci yöneten yetişkin, yapılandırılmamış oyunda olduğu gibi çocuğu dikkatlice gözlemlemekte ve öğrenmesine yardımcı olmak için sorular sormaktadır ancak bunu yaparken çocuğun ilgisini ve ilerleme hızını da göz önünde bulundurmaktadır (Lillard, 2013).

Yapılandırılmış oyun üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, bu tür oyunun bir yetişkinin çocukları, oyunlu, eğlenceli ve rahat bir şekilde belirli bir amaca doğru yönlendirdiğinde ortaya çıktığını göstermektedir. Yetişkin oyunda yer alabilmekte ya da yer almayabilmektedir. Oyun başlamadan önce bazı çocuklar için oyunu uygulayarak göstermek gerekebilmektedir. Yetişkin esas olarak bir kolaylaştırıcı, uyarıcı, ilgi çekici, çocukların deneyimlerini zenginleştirici ve kapsam ve kaynak sağlayıcı olmaktadır (Moyles, 2012; Lillard, 2013).

Yetişkin tarafından başlatılan oyunu kurmak nispeten kolay görülmektedir. Çocuk, görevi sahiplenebildiğinde en iyi uygulama ortaya çıkmaktadır. Çocuklar en etkili olarak, çocuk yönetimli ve yetişkinin başlattığı oyunların dengeli bir kombinasyonu yoluyla öğrenme gerçekleştirilebilen programlarla öğrenmektedirler (Moyles, 2012).

Yapılandırılmış oyunun avantajı olan bir başka konu da eğitim programının kapsadığı tüm becerileri edindirme açısından üstünlüğünün olmasıdır. Yetişkin tarafından başlatılan oyun etkinliklerinde genellikle bir öğrenme amacı ve nihai bir sonuç bulunmaktadır. Eğitimde bazı program alanlarının sırayla verilmesi gerekmektedir ve eğitimci yapılandırılmış oyunu kullanarak bu gibi durumları kontrol altına alabilmektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı dezavantajlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu tür etkinlikler çocuklar için her zaman çocuk merkezli etkinlikler kadar ilgi çekici ve yaratıcı olmayabilir. Böyle bir durumda çocukların dikkati de daha kısa olmaktadır (Tassoni, 2006).

1.8.5. Yapılandırılmamış Oyun

Yapılandırılmamış oyun ilgili literatürde genellikle serbest oyun (free play) olarak da adlandırılmaktadır ve bu oyun türünün temelinde yatan anlayış, çocukların tamamen kendi ilgileri doğrultusunda ve dışarıdan herhangi bir müdahale olmaksızın süreci kendilerinin yönetmesi olarak açıklanmaktadır. Bu oyun türü, okul öncesi eğitim programında, kiminle, nerede ve nasıl oynayacaklarına çocukların karar verdiği, genellikle oyun merkezlerinde bireysel ya da grup halinde oynadıkları oyunlar olarak açıklanmaktadır (MEB, 2013).

Oyunla ilgili kararları çocukların verdiği bu oyun türünde, çocuklar kendi hedeflerini belirlemektedir. Bu sayede seçim yapmayı öğrenirken kendi seçimleri sayesinde oyuna daha uzun süre dikkatlerini verebilmektedirler. Oyunun sorumluluğu çocukta olduğunda daha az baskı hissetmektedirler. Bütün bunların yanı sıra yapılandırılmamış oyunun tek tip ya da fazla tekrarlı olması gibi bazı dezavantajları da olabilmektedir (Tassoni, 2006).

Yapılandırılmamış oyunun dezavantajlarını en aza indirmede öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Yapılandırılmamış oyunlar, çocuk liderliğinde olsa da öğretmene, uygun ortamlar sağlama ve çocukların deneyimlerini kolaylaştırmak gibi önemli görevler düşmektedir. Yetişkin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı ve birleştirici olmakla birlikte, oyun sürecinde çocukları gözlemlemesi ve uygun zamanlarda çocuklarla etkileşime girmesi gerekmektedir (Santer, Griffiths, Goodal, 2007).

Araştırmacılara göre yapılandırılmamış ya da serbest oyun, yetişkinin yakın kontrolü olmadan çocukları meşgul eden nesne oyunu, taklit oyunu, sosyodramatik oyun vb. içermektedir. Bu tür oyunlar eğlenceli, esnek, aktif ve katılımın gönüllü olarak sağlandığı oyunlar olarak bilinmektedir (Lillard, 2013). Örneğin yapı inşa oyunları, sanat malzemeleri hatta yiyecekleri içeren, yapılandırılmamış, yaratıcılığı besleyen, kavram gelişimini sağlayan ve düşünceyi uyaran etkinlikler olarak tanımlanabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010).

Oyun sürecinin kontrolü mutlaka çocuklarda olmaktadır. Çocuklar serbest oyunda gizli kuralları olan açık bir hayali durum yaratmaktadırlar. Bu durum üstü kapalı ya da oyunun başında açıkça anlaşılmış şekilde yapılabilmektedir. Çocuklar oyun geliştikçe değişebilecek roller, sahneler, eylemler ve davranışları belirlemektedirler. Kurallar ise oyunun kapsamına, ilerleyişine bağlı ortaya çıkmaktadır (Wood, Attfield, 2005).

Zevkli, kişinin kendi kendini motive ettiği, çocuk tarafından başlatılan ve yönlendirilen, hayali, hedefe yönelik olmayan ve yetişkin tarafından konulan kuralların olmadığı yapılandırılmamış oyunlar, kendi seçimlerini yapmak, yaratıcılıklarını ve dayanıklılıklarını geliştirmek için çocuklara özgürlük sunmaktadır (Brooker, Edwards, 2010).

Yapılandırılmamış oyunun çocukların gelişimi üzerinde bu kadar etkili olmasının sebebi olarak çocukların oyuna karşı motivasyonlarının yüksek olması gösterilebilmektedir. Böylesi bir motivasyonla oyuna başlayan çocuklar, oyun için daha fazla zaman ayırdıklarında oyunları karmaşıklaştırmakta, bilişsel ve sosyal olarak daha zorlu hale gelmektedir. Çocuklar serbest oyun yoluyla;

- Materyalleri ve özelliklerini keşfeder ve yaratıcı bir şekilde oynamak için materyallerin bilgisini kullanmaktadırlar,

- Duygularını ifade etmekte, travmatik deneyimler ile yüzleşmekte, duygusal denge, beden ve ruh sağlığını ve iyilik halini korumaktadırlar,

- Doğum ve ölüm, iyi ve kötü, güç ve güçsüzlük gibi konularda mücadele edebilmektedirler,

- Başkalarının ve kendilerinin değerli oldukları ve kim oldukları duygusu geliştirmektedir,

- Paylaşma, sırasını bekleme ve anlaşma becerilerini, çatışma ile başa çıkma ve uzlaşmayı öğrenmektedirler, ayrıca yapılandırılmamış oyun işbirliği yoluyla öğrenmek için olanak sağlamaktadır,

- Destekten bağımsız hareket edebilmekte, sorunları çözebilmektedirler,

- İletişim ve dil becerilerini geliştirebilmektedirler,

- Taklit yoluyla bilgi ve deneyim kazanmaktadırlar, aynı zamanda yapılandırılmamış oyun, çocuklara yeni anlayışlar kazandırırken deneme yanılma yoluyla öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Santer, vd., 2007; Fatai vd., 2014).

1.8.6. Oyunun Gelişim Alanları Üzerindeki Etkileri

Her bir oyun türünün çocuklar için iyi bir öğrenme yolu olmasının altında oyunun çocukların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal tüm gelişim alanları üzerindeki olumlu etkileri yatmaktadır.

1.8.6.1. Bedensel Gelişim

Oyun süresince çocuklar fiziksel olarak aktif durumda bulunmaktadır. Bu sayede bedenlerini koordineli olarak kullanmayı, kaba motor hareketleri güvenli olarak yapmayı, ellerini etkili bir şekilde kullanmayı oyunları sırasında öğrenmektedirler. Çocuklar büyük ve küçük kaslarını işletecek hareketleri tekrar tekrar yaparak ezberlemektedirler. Çocukların oyun içerisinde yaptığı koşma, atlama, tırmanma, sürünme, sıçrama gibi fiziksel güç gerektiren hareketler; çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi vücut sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Çocuğun makasla kesme, kâğıt katlama, oyun hamurları ile oynama gibi küçük kasları ile yaptığı hareketler, el-göz koordinasyonunu geliştirmektedir (Tuğrul, 2010; Duman, 2010). Çocukların bedenlerini kontrol edebiliyor olmaları bağımsız hareket edebilmelerini, dolayısıyla da özgüvenlerinin gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir. Oyun, çocuklarda beden hareketleri ile birlikte başka kavramların da gelişmesini sağlamaktadır. Bunlar:

Yön kavramı: Kol ve bacakları sağa sola, içeri dışarı hareket ettirmek onlara yön kavramını vermektedir.

Büyük ve küçük hareketler: Hayvan dramatizasyonları yaptıklarında büyük-küçük, yavaş-hızlı kavramları gelişmektedir.

Seviye: Yerdeki hayvanlarla, uçan kuşları dramatize ettiğinde yüksekte-alçakta kavramları gelişmektedir.

Yoğunluk: Hareketlerindeki yoğunluk güçlü ve hafif vuruşlar, sallanmalar şeklinde kendini göstermektedir.

Şekil: Yaratıcı dramatizasyonlarda ağaç, heykel, hayvan şekillerine girdiklerinde algıları farklılaşmaktadır.

Zamanlama: Yavaş-hızlı kavramlarını farklı materyalleri yüksekten atarak geliştirirken bu tür bir etkinlik, kağıtla taşın aşağıya düşmesinin farklı zamanlarda olduğunu algılamalarını da sağlamaktadır (Hohmann ve Weikart, 1995).

1.8.6.2. Bilişsel Gelişim

Oyun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çocukların bilişsel yönden gelişimlerine yönelik de pek çok fırsatlar sunmaktadır. Oyun, duymalar aracılığıyla dinleme, koklama, dokunma, izleme, hareket etme gibi deneyimler içermekte ve bu da bellek, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir (Moyles, 2012).

Bilişsel gelişimle ilgili önemli kuramlardan birini geliştirmiş olan Piaget'e göre sembolik düşüncenin edinimi, okul öncesi yıllardaki en önemli ilerlemelerdendir ve bu dönemde çocukların oyunlarında çok sık görülmektedir. Örneğin; oyuncak bir telefon arıyormuş gibi yapmada ya da boş bir kap süt içiyormuş gibi yapmada kullanılabilir. Okul öncesi yılların sonlarına doğru ise daha soyut semboller ve simgelerin kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Trawick-Swith, 2013).

Bu dönemde oynanan taklit oyunlarının bilişsel gelişime büyük katkıları olmaktadır. Bu oyun türü, nesneleri ve eylemleri sembolik olarak dönüştürebilme yeteneği gerektirmektedir. Rol alma, senaryo bilgisi ve doğaçlama içeren taklit oyunları çocuklar arasında etkileşimli sosyal diyalogu geliştirmektedir (Schaefer vd.'den aktaran Moyles, 2012).

1.8.6.3. Duygusal Gelişim

Erken çocukluk, insanın kendisine, başkalarına ve tüm dünyaya karşı olumlu duyguların oluşumunun gerçekleştiği önemli bir dönem olduğu bilinmektedir. Başkalarıyla bir araya gelen çocuk, korkularından, kaygılarından ve saldırganlık duygularından arınma fırsatı bulmaktadır (Sevinç, 2009). Beslenen, cesaretlendirilen ve yetişkinler ve akranları tarafından kabul edilen çocuklar duygusal olarak iyi yetişmektedir. İstismar edilmiş, ihmal edilmiş ve reddedilmiş çocuklar, sosyal sağlık ve akıl sağlığı problemleri yaşamaktadırlar (Trawick-Swith, 2013). Oyun çocuklara, diğer bireylerle bir araya gelip olumlu ilişkiler kurarak olumlu duygulara sahip olmanın yanı sıra iç çatışmalarını oyunlarına yansıtip bunlardan kurtulması için fırsatlar sunmaktadır.

Çocukların sosyalleşme sürecinde bazı duygusal becerileri de edinmeleri gerekmektedir. Çocuk, kendisine yapılan davranışlara karşı uygun tepkiler vermeyi oyun sırasında çok kez deneyimleme şansına sahip olabilmektedir. Henüz yeterince kelimeye sahip olamayan çocukların kendilerini ifade etmeleri duygusal öfke nöbetleri olarak kendini

gösterebilmektedir. Çocuklar konuşma gelişimini tamamladıkça duygusal kontrol sağlanmaya başlamaktadır. Eğer bir çocuk bir oyuncak isterse ve oyuncak başka bir çocuğun elindeyse çocuk, onu kapmaya çalışacaktır. Duygularını ve dürtülerini kontrol etmeyi öğrenen çocuk sıra beklemeyi, paylaşmayı ve çatışmaları farklı yollarla çözmeyi başarabilmektedir. Eğitimcilerin ise olumsuz duyguları olumluya dönüştürmek ve onlara yardım etmek için iyi bir rehberlik ve tutarlı bir destek vermeleri gerekmektedir. Oyuncak alınan çocuğun stres altındaki çocukla empati kurabilmesi ve bir gülümseme ya da bir dokunuşla oyuncakı verebilmesi bu çocuğun iyi bir duygusal gelişime sahip olduğunu göstermektedir (Moyles, 2012).

1.8.6.4. Sosyal Gelişim

Oyun, çocukların her gelişim alanında olduğu gibi sosyal gelişiminde de hayati önem taşımaktadır. Küçük çocuklar oynadıkları oyunlar yoluyla gitgide daha geniş bir dünyayla bağ kurarak sosyalleşmektedirler. Çocuklar diğer çocuklarla oyun oynadıklarında hayatın ve ilişkilerin karmaşıklığıyla başa çıkmayı öğrenmektedirler (Moyles, 2012).

Yapılan araştırmalar oyunun, çocukların iletişim ve uzlaşma becerilerini uygulamalarını ve başkalarının duygularını anlamalarını, akranları ya da kardeşlerinin hislerine karşılık vermelerini sağladığını göstermektedir. Ayrıca taklit ya da sosyo-dramatik oyunlar yoluyla farklı rolleri denemeleri, başkalarının bakış açısını deneyimlemeleri, çatışmalarla çalışmaları ve oyunda kuralları anlamaları kolaylaşmaktadır (Wiltz ve Klein'den aktaran Moyles, 2012).

Başlangıçta tek başına ve izole olarak oyun oynamaya başlayan çocuk, zamanla büyüklerin tutum ve davranışlarını yansıtan daha koordineli, doğru şekilde basamaklandırılmış, birlikte oynanan oyunlar oynamaktadır. Bu dönüşüm içerisinde çocuğun sosyal becerileri gelişmektedir. Sosyo-dramatik oyunlar çocuğun arkadaşları tarafından kabullenilmesini kolaylaştırmakta, etkinlikler sırasında çocuk kendini sözel olarak daha çok ifade etmekte, arkadaşça yapılan konuşmalar artmakta ve çocuğun davranışları öğretmenin herhangi bir müdahalesini gerektirmeden, olumlu yönde ilerlemektedir (Smilansky'den aktaran Duman, 2010). Çocukların arkadaş edinmek ve yeni durumlara uyum sağlamadaki başarılarının, sosyal gelişimlerdeki olgunluklarına ve işbirlikli oyun yeteneklerine bağlı olduğu bilinmektedir (Moyles, 2012). Bu nedenle erken yaşlarda sosyal becerilerin desteklenmesinin pek çok açıdan oldukça önemli olduğu görülmektedir.

1.8.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Gelişim alanları üzerinde son derece etkili olan oyunun her yaş döneminin kendine özgü gelişim özellikleri göz önüne alınarak desteklenmesi gerekmektedir.

1.8.7.1. Bir Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

İlk bir yıl içerisinde çocukların sosyal becerilerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu dönemde anne ile olan ilişkisi ve sağlıklı bir bağlanmanın gerçekleşmesi önemli olmaktadır. Çocukların daha sonra geliştirecekleri sosyal iletişimi, ilk aylarda sağlanan güvenli ilişki şekillendirmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çünkü bu yıllarda gerçekleşen güçlü bağlanma, çocukluğun ileriki yıllarında sağlıklı duygusal ve sosyal gelişim için temel oluşturmaktadır. Güçlü bir bağlanma gerçekleştiren çocuklar, sosyal olarak dışa dönük ve çevrelerine karşı meraklı olmanın yanı sıra keşfetmeye istekli olmakta ve stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirebilmektedirler (Mussen, Conger, Kagan ve Huston, 1990).

Çocuklar özellikle 9 aya kadar güvenliğe ihtiyaç duymaktadır. Kendisine bakan kişiyle olan ilişkisi sonucu aldığı bakım ve sıcaklık ile olumlu duygusal ve sosyal deneyimler edinmektedir. İhtiyaçları zamanında karşılanmadığında ise güvensizlik geliştirmektedir. Bu durum ise ileride bireyinde sosyal ilişkiler kuramama ya da ilişkilerde kendine güvenmeme gibi sosyal problemlere yol açabilmektedir. Güvenli bir bağlanmanın olabilmesi için özellikle annenin, çocuğun isteklerinin farkında olması, duygularını göz önünde bulundurması, sıcak ve şefkatli yaklaşması gerekmektedir (Alisinanoğlu, 2003; DeWolff & van Ijzendoorn'den aktaran Feldman, 2003).

Akranlarla ilişkilerin genellikle iki yaşta oynamaya başlanan oyunlarla başladığı savunulsa da çocuklarda akran ilişkileri aslında yaşamın ilk yılında, 6. ayda birbirlerine dokunarak, bakarak, saçını çekerek birbirlerinin farkında olduklarını gösteren davranışlar sergilemeleriyle basit düzeyde başladığı kabul edilmektedir (Mussen ve diğ., 1990; Çetin, Bilbay ve Albayrak Kaymak, 2002).

Çocuklar bu yaş döneminde bazı sosyal davranış belirtileri göstermeye başlamaktadır. Örneğin; oyuncağı alındığında sinirlenme, ağlama gibi tepkiler verirken aynı zamanda çevresindeki kişilere karşı tepki olarak gülümsemekte ve bazı sesler çıkarmaktadır. 18. ayda görülen ve sosyal gülümseme olarak adlandırılan gülümseme ise çocuğun özellikle

anne veya bakım veren kişiye bir cevap niteliğini taşımaktadır (Gülay ve Akman, 2009; Feldman, 2003).

1.8.7.2. İki Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Bu yaştaki çocuklar, paralel oyun evresinde bulunmaktadır. Aynı ortamda fakat ayrı oyunlar oynamakta ve eğer ortamda rekabet yoksa birbirlerine dostça yaklaşmaktadırlar (Bee'den aktaran Çetin ve diğ., 2002; Alisinanoğlu, 2003). Sınırlı düzeyde etkileşimde bulunmaktadır. Çocuklar bu yaşta genellikle akranlarıyla iletişime girmez, öfkelerini ise fiziksel tepkilerle ifade etmektedirler (Gülay ve Akman, 2009).

İki yaşta görülen bağımsızlık çabaları sonucu olumsuz bir takım davranışlar da görülebilmektedir. Kazandıkları bağımsızlık sayesinde özgürleşen çocuk sınırları zorlamaya başlamaktadır. Bu durumda son derece inatçı, tutucu, her şeye itiraz eden olmadık isteklerde bulunan davranışlar sergileyebilmektedirler. Olumsuz davranışların çocuklarda kalıcı hale gelmemesi için yetişkinlerin dikkatli ve sabırlı davranmaları gerekmektedir. Bu dönem, geçici ve doğal bir süreç olarak ailenin doğru yaklaşımlarıyla üstesinden gelinebilmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

1.8.7.3. Üç Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Akranlar, iki yaştan sonra gittikçe artan şekilde çocuğun sosyal yaşamının önemli bir parçası olmaya başlamaktadır. Akranlarla etkileşimin oldukça az olduğu üç yaştan önceki dönemde basit sosyal aktiviteler görülürken üç yaş ile birlikte gerçek arkadaşlıklar gelişmeye başlamaktadır (Mussen ve diğ., 1990; Feldman, 2003). Çok fazla yetişkin müdahalesi olmadan küçük gruplarla kısa süre oyunlar oynayabilmektedirler. Paylaşma, yetişkin desteğiyle ya da taklit ederek kurallara uyma, sırasını bekleme, selam verme gibi bazı beceriler bu dönemin önemli kazanımları arasında görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Atay ve Şahin, 2003; Bayhan ve Artan, 2009).

Çocukların ilişkilerindeki kararsızlık ve endişe, iki yaşından sonra çözülebilmektedir. Çünkü bu dönemde çocukların akranlarıyla iletişimde artış görülmektedir. Bu durumun sonucunda diğer çocuklarla karşılıklı oyunlar oynayarak ve model alarak diğer bireylere nasıl davranacağını kısmen öğrenmeye başlamaktadırlar (Mussen ve diğ. 1990).

Bu dönemde çocuklar aşırı meraklı ve hareketli oldukları bir sürece girmektedirler. Çocukları disipline etmek için koyulan yasaklar çocuklarda direnme ve öfke gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Mussen ve diğ., 1990).

1.8.7.4. Dört Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Çocukların toplumsallaşmaya başladığı bu dönemde farklılık gösteren bir diğer alan arkadaşlık ilişkileridir. Çocuklar kendileri için en iyi arkadaşı seçebilmekte ancak arkadaşları sık sık değişebilmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Çetin ve diğ., 2002). Bu durum, erken dönemdeki arkadaşlıkların genellikle daha esnek yapıda olmasından ileri gelmektedir. Bu yaşta arkadaşlıklar çok çabuk kurulmakta ve kolayca bozulmaktadır (Mussen ve diğ., 1990).

Çocukların işbirliği becerisi ya da davranışını, diğer kişilere ve hedeflere uygun şekilde sergilemesinin dört yaş dolayında başladığı öne sürülmektedir. Bu dönemde diğer çocuklarla iletişim kurabileceği işbirlikçi oyunlar oynamaktadırlar. Kurallara uyabilen çocuklar, artık kuralların ne ifade ettiğini de anlamaya başlamaktadırlar. Bu dönemde çocuklarda yardım isteme, özür dileme ve izin isteme, teşekkür etme ve “lütfen” kelimesini kullanma gibi nezaket davranışları görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra gelişimin bir sonucu olarak çocuk bu yaşta bencil bir düşünce yapısına sahip olmaktadır. Bu dönemde bencil ve inatçı olduklarından yetişkinlerle olan ilişkilerinde olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (Atay ve Şahin, 2003, Gülay ve Akman, 2009, Çetin ve diğ., 2002).

1.8.7.5. Beş Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Bu dönemde grup oyunlarına ilgileri arttığından gruba uyum sağlamak için çaba göstermektedirler. Çocukların oyun ortamındaki sosyal davranışları çevreye uyum ve ilişki kurabilme becerisi ile ilgili olduğundan oyun, çocukların gelişen sosyal becerileri için iyi bir gösterge olabilmektedir. Öyle ki beş yaşında sürekli yalnız oynamayı tercih eden bir çocuğun gelecekte sosyal beceriler yönünden eksiklik yaşama olasılığı yüksek görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Trad'den aktaran Çetin ve diğ., 2002).

Bir işe başlama, sorumluluk alma ve işi sonlandırma gibi beceriler de bu dönemde görülmeye başlamaktadır. Beş yaşındaki bir çocuk, kendinden küçük çocuklara ve hayvanlara karşı sevecen ve koruyucu bir şekilde yaklaşmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Bu dönemde, üzgün olan bir arkadaşına yardım etmek gibi davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlar, çocuklarda empatinin önemli göstergeleri olarak değerlendirilmektedir. (Mussen ve diğ., 1990).

Kendileri dışındaki bireylerin duygularını anlayabildikleri için daha rahat iletişim kurmaktadır. Duygu kontrolü, okul öncesi dönemde en geç kazanılan sosyal becerilerden biri olarak bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar ancak beş yaşı sonuna doğru duygularını kontrol etmeye başlayabilmektedir. Duygu kontrolünü de sağlamaya başlayan çocuklar, duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade edebilmektedirler. Kendilerini ifade edebilmelerinin yanı sıra dinleme davranışları da gelişmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu yaşta gelişim gösteren davranışlar, çocukların diğer bireylerle birlikte aynı etkinlik içerisinde uyumla çalışmasını giderek kolaylaştırmaktadır.

1.8.7.6. Altı Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Çocuklar bu dönemde grup halinde oynamaktan hoşlanmaktadır ve oyunun kurallarını kendileri koymakta, kuralları diğerlerine anlatmaktadır. Kendisi dışındaki insanların duygularını paylaşıırken haklarına da saygı duymayı öğrenmektedirler (Bayhan ve Artan, 2009; Gülay ve Akman, 2009). Bu dönemde çocukların arkadaşlık ilişkileri de kademeli olarak değişim geçirmektedir. Üç yaş civarında arkadaşlığın odağı eğlence iken bu dönemde, güven, destek ve paylaşma gibi soyut kavramlarla ilgilenmektedirler (Feldman, 2003).

Okul öncesi dönemde akranlarla etkileşimin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü çocuklar arkadaşlıkları sürdürmeyi, gruba girmeyi, tercih edilen arkadaş olmayı ve grup reddinin üstesinden gelmeyi öğrenmektedirler (Cole ve Cole'den aktaran Shepherd, 2008). Bu yaşta, çocukların akranlara bağlılıklarında göze çarpan bir artış meydana gelmektedir. Ve sosyal ilişkileri birincil olarak aynı cinsiyette olan sınıf arkadaşlarından oluşmaya başlamaktadır. Bu ilişkiler daha yakın, daha sık ve daha sürekli görülmektedir (Mussen ve diğ., 1990).

Altı yaş çocuklarında başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi davranışların yanı sıra rekabet, ağız dalaşı, kavga gibi davranışlar da gözlemlenebilmektedir (Bacanlı'dan aktaran Mavi Dervişoğlu, 2007). Bu davranışlar, bir gruba dahil olup işbirliği yapan, hem başkalarının hem de kendi haklarının farkında olup

bu hakları gözetmeye başlayan çocuğun toplumsallaşma sürecinde geldiği noktanın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

1.8.8. İşbirliği

İnsanın içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlayabiliyor olması, kişiyi pek çok yönde olumlu etkilemektedir. Bireylerin hem ruhsal hem de bedensel olarak sağlıklı olabilmeleri için büyük oranda sosyal uyumu sağlayabilmiş olmaları gerekmektedir.

Araştırmacılara göre bireyler, sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmek için işbirliğiyle çalışma, problem çözme ve etkili iletişim gibi becerilere ihtiyaç duymaktadırlar ve bu beceriler, akademik becerilerin ötesinde zorunlu yaşam becerileri olarak kabul edilmektedir. Çünkü çocukların akademik gelişimleri ve başarıları, onların sosyal ve duygusal anlamda iyi oluşlarıyla bağlantılı olduğu bilinmektedir (Fopiano ve Haynes, 2001). İşbirliği yapılan bir süreç, daha iyi grup verimliliği, daha olumlu kişilerarası ilişkiler, daha iyi psikolojik sağlık ve daha yüksek özsaygıya öncülük etmektedir (Deutsch, 2006).

Olumlu sosyal davranışlar olarak da tanımlanan “*prososyal davranışlar*” arasında yer alan işbirliği davranışı, kişilerin yaşamları sürecince ihtiyaç duyacakları önemli sosyal becerilerden biri olarak bilinmektedir (Uzmen ve Mağden, 2002). İşbirliği ile çalışan gruplarda sosyal anlamda daha olumlu davranışlar görülmektedir. İşbirliği ile çalışan gruplar gözlemlendiğinde bazı karakteristikler ön plana çıkmaktadır:

1. İşbirliği ile çalışan bir grupta bireyler arasında etkili iletişim sergilenmektedir. Grup içerisinde fikirler ifade edilmektedir, grup üyeleri bir başka grup üyesinin fikirlerini kabul etmek konusunda nazik davranmaktadır.
2. Tartışmalarda dostluk, yardımseverlik ve daha az engelleme ifadesi bulunmaktadır. Üyeler gruptan memnundur ve grup üyeleri diğer arkadaşlarının saygısını kazanmak istemektedirler.
3. Koordinasyon çabası, işbölümü, göreve yönelim, tartışmada düzen ve yüksek verimlilik işbirliği yapan gruplarda açıkça görülmektedir.

4. İşbirliği yapan gruplarda, diğerlerinin fikirlerini kabul etme hissi, inanç ve değerlerde temel benzerlikler, kişinin kendi fikirlerine güvenmesi kadar diğerlerinin fikirlerine değer vermek gibi özellikler bulunmaktadır.

5. Her bir grup üyesi, diğer grup üyelerinin ihtiyaçlarına duyarlı davranarak saygı göstermekte ve kabul etmektedirler.

6. Grup üyeleri, diğer grup üyelerinin gücünü (bilgi, beceri, kaynak gibi) arttırmak konusunda istekli davranmaktadırlar. Diğerlerinin yetenekleri güçlendiğinde kendilerinin de güçleneceğini ve diğer üyelerin olduğu kadar kendilerinin de değerli olduklarını bilmektedirler.

7. Grup üyelerinin, aralarındaki çıkar çatışmalarını genişletmekten ziyade sınırlamak eğiliminde olduğu görülmektedir (Deutsch, 2006).

Sosyalleşme süreciyle birlikte görülmeye başlayan işbirliği davranışı, ilgili literatürde incelendiğinde, yurt dışında yapılmış çalışmalarda işbirliği kavramını karşılayan iki farklı kelimeyle karşılaşılmaktadır. Bunlar, Türkçe karşılıkları işbirliği olan “*cooperation*” ve “*collaboration*” kelimeleridir. Bu iki kelime birbirine anlam olarak oldukça yakın olmakla birlikte konuyla ilişkili olarak bazı küçük farklar içermektedir.

“*Cooperation*” ve “*Collaboration*” kavramları, Türkçede aynı karşılığa sahip olsalar da ilgili literatür incelendiğinde iki kelime arasında bazı anlam farklılıkları olduğu görülmektedir. Bu anlam farklılıkları, eğitim literatürü ve bu çalışma açısından ele alındığında ise önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Panitz (1996), iki kavram arasındaki farkı açıklarken, “*cooperation*”ı bir ürün ya da hedefi başarmayı kolaylaştırmak için tasarlanan bir etkileşim yapısı, “*collaboration*”ı, bir etkileşim felsefesi ve yaşam tarzı olarak tanımlamaktadır. Alvarado (2011) ise “*collaboration*” ve bu yolla yapılan öğrenmenin, anlaşma ve tartışma yoluyla bilgi edinme fikri üzerine temellenmiş sosyal bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılar göre “*collaborative*” öğrenme, bir sınıf tekniği değil kişisel bir felsefe olarak tanımlanmaktadır. “*Collaborative*” öğrenmenin altında yatan dayanak noktası -daha iyi olan diğer grup üyeleriyle rekabete girmenin aksine- grup üyeleri tarafından “*cooperation*” yoluyla fikir birliği oluşturmalarına dayanmaktadır. “*Collaborative*” öğrenme uygulayıcıları, bu felsefeyi; sınıfta, toplantılarda, aileleriyle kısacası diğer insanlarla birlikte yaşamının bir yolu olarak kullanmaktadırlar (Panitz, 1996).

“Cooperation” kavramına daha çok bir sınıf tekniği olarak yaklaşıırken “collaboration” yaşam felsefesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle “cooperation” sadece sınıf içi etkinliklerde belli bir hedefe ulaşmak için araç olarak kullanılırken “collaboration”, yaşamda her bireyin kazanması gereken bir sosyal yeterlilik olarak görülmektedir (Panitz,1996; Alvarado, 2011; Lai, 2011; Dillenbourg, 1999).

“Cooperation” ve “collaboration” kavramları eğitimsel açıdan ele alındığında işleyişlerinde de bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. “Cooperation”, genellikle problemin belli bir kısmından sorumlu olan kişiler arasında işbölümü yaparak gerçekleşmektedir. “Collaboration” ise bir görevin farklı parçalarında ve paralel çalışmak yerine, katılımcıların benzer görevlerde birlikte çalışmalarını içermektedir. “Collaboration” ile tanımlanan işbirliği, spontan olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle ikisi arasındaki fark kesin şekilde belirgin görülmemektedir. “Cooperation”da görev, hiyerarşik olarak alt görevlere ayrılmıştır ve koordinasyon yalnızca kısmi sonuçları birleştirmek için gerekli olmaktadır. Ancak “collaboration”, bilişsel süreçleri iç içe geçmiş katmalara bölebilmekte, ama koordinasyon süreç boyunca ortaya çıkabilmektedir (Lai, 2011).

Dillenbourg (1999), iki kavram arasındaki farkı grup içerisindeki işbölümünün ortaya çıkışına dayandırmaktadır. “Cooperation”da iş bölümü yapılır, ayrılmış olan alt görevler bireysel olarak çözümlenmekte ve final verileri için parçalar bir araya getirilmektedir. “Collaboration” da ise partnerler “birlikte” çalışmaktadırlar, görev dağılımı birlikte çalışırken kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Kısacası “cooperation”da baştan belli olan bir görev dağılımı bulunmaktadır ve çocuklar farklı görevlerde paralel çalışmaktadır. Ancak “collaboration”da esas olan “birlikte” çalışmaktır. Baştan belirli bir görev dağılımı yoktur ve görev dağılımı süreç içerisinde spontan olarak ortaya çıkmaktadır (Panitz,1996; Alvarado, 2011; Lai, 2011; Dillenbourg, 1999). Buradan yola çıkarak “collaboration”da daha fazla etkileşim olması gerektiği düşünülebilmektedir.

“Cooperation” ve “collaboration” kavramları arasındaki bir diğer farkın süreçte ortaya çıktığı görülmektedir. “Cooperative” öğrenme, genellikle belli bir içeriği olan bir ürün geliştirmek ya da belli bir hedefi başarmak için birlikte etkileşime geçen insanlara yardım eden bir dizi süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, “collaborative” bir yönetim sisteminden daha yönlendiricidir ve öğretmen tarafından yakinen kontrol edilmektedir. Grup analizi ve iç gözlem için birçok yöntem varken temel yaklaşım öğretmen merkezli

olmaktadır. Oysa “*collaborative*” öğrenme daha öğrenci merkezli gerçekleşmektedir (Panitz, 1996).

“*Cooperative*” öğrenmede yetki, kapalı uçlu bir problemi içeren görevin sahipliğini elinde tutan eğitimcide bulunmaktadır. “*Collaborative*” öğrenmede ise öğretmen -görevi bir kez ayarladıktan sonra- tüm yetkiyi gruba transfer etmektedir ve grubun görevleri her zaman açık uçlu olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında “*cooperative*” kavramındaki anlayış, öğrencileri güçlendirmemektedir. “*Cooperative*” öğrenme, eğitimcinin amaçlarına hizmet etmek için kullanılmakta ve bir “doğru” ya da kabul edilebilir cevap üretmektedir. “*Collaborative*” ise öğrenenleri gerçekten güçlendirmekte ve güçlenmenin tüm risklerine cesaretle karşı koymaktadır (Panitz, 1996).

Bu tanımlamalardan anlaşıldığı üzere iki kavramda benzer olan unsurun, öğrenenlerin bir arada çalışması olduğu görülmektedir. İki durumda da öğrenmenin gerçekleşmesi için birden fazla kişi gerekmektedir. Ancak temelde yatan anlayış, süreç ve eğitimcinin rolü göz önüne alındığında belirgin farklılıklarla karşılaşılmaktadır. “*Cooperation*” da önceden belirlenmiş görevlere yönelik bir çalışma varken “*collaboration*”da süreç daha kendiliğinden gelişmektedir. Bu yönüyle “*collaboration*” dışarıdan daha az yönlendirmeye gerek duyarken “*cooperation*”da eğitimcinin hâkimiyeti daha çok görülmektedir. “*Cooperation*” ürün ve ya hedefe odaklı bir öğretim tekniği iken “*collaboration*” tüm yaşam becerilerine yansımaları olabilecek türde bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenden ki “*collaboration*” kavramıyla tanımlanan etkileşim felsefesi ve yaşam tarzını edinmiş olmak, bireylerin “*cooperative*” süreçleri de başarılı bir şekilde gerçekleştirmesinde etkili olabilmektedir.

Çocuklar bu birlikteliği bir yaşam felsefesi haline getirebildiklerinde karşılırlarına çıkacak problemleri de etkin bir biçimde çözebilmektedirler. Çocukların işbirliği yaparak, hem edindikleri bireysel deneyimler hem de birlikte çalıştıkları akranları yoluyla elde ettikleri öğrenmeler, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlamaktadır.

1.8.9. Problem Çözme

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için zeka kapasitesinin yanı sıra toplumsal beceriler konusunda da kendilerini geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Zeka, çoğunlukla problem çözmede yararlı bir bilişsel kapasite olarak kabul edilmekte, kişilerarası ilişkileri

düzenleme konusunda da sosyal ve duygusal zeka türleri ön plana çıkmaktadır. Sosyal, duygusal beceriler ve problem çözme becerileri ise a) bireyin kendi duygularını ifade etmesi ve tanımlamasının yanı sıra başkalarının duygularını da tanımlama, b) problem çözme ve diğer bilişsel etkinliklerde duyguları etkili bir şekilde kullanma, c) gerçekçi bir şekilde kendine güven hissetme, d) olumlu duyguları sürdürme, e) değer verme, gerçekçi hedef belirleme ve plan yapma, f) etkili sorun çözme yöntemleri kullanma, g) uygun hedefleri takip etmede ısrarcı olma, h) güçlüklerle başa çıkma, ı) diğer bireylerle etkili iletişimden işbirliğine kadar geniş bir yelpazedeki sosyal becerileri kullanmayı içermektedir (Gardner, Goleman, Mayer, Salovey ve Caruso'dan aktaran Malouff ve Schutte, 2014).

Problem çözme kavramı, günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin; Shure (1999), etkili problem çözme, bir probleme alternatif çözümler düşünme yeteneği ve davranışın sonuçlarını anlama yeteneği olmak üzere iki temel becerinin birleşimi olarak tanımlamaktadır (Shure'dan aktaran Youngstrom, M. Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman ve Izard, 2010). Problem çözme, uzun yıllar psikolojinin odağında bulunan bir konu olmuştur. Problem çözme kavramı konusunda farklı görüşler olmakla birlikte bu farklılık, psikologları problem çözme süreci konusunda kesin bir şekilde bölmektedir. Örneğin; Gagne (1964) ve Skinner (1974) problem çözmenin en önemli değişkeninin kişisel deneyimler olduğuna odaklanmaktadırlar. Başka bir grup araştırmacı da (Kohler, 1925; Maier, 1970) bireyin durum algısının bir problemin çözümünde büyük önem taşıdığını iddia etmektedir (Gagne, Skinner, Kohler ve Maier'den aktaran Heppner ve Hillerbrand, 1991). D'Zurilla (2004)'ya göre sosyal problem çözme, günlük problemlere olası çözümler tasarlayan kişinin davranışsal ve bilişsel süreçlerini içermektedir (D'Zurilla'dan aktaran Stevens, 2009). Kalaycı (2001)'ya göre ise herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardılığı olan adımlarının bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Anderson (1980) ise problem çözme, bilişsel işlemleri sıra ile bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamaktadır (Anderson'dan aktaran Kalaycı, 2001).

Yapılan çalışmalar, problem çözme becerisinin, kişilerin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Problem çözme konusunda olumlu benlik algısına sahip olan kişilerin, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecekleri belirtilmektedir (Şahin, 2004).

Eğitim yoluyla erken yaşlarda desteklenmesi mümkün olan sosyal problem çözme becerileri, kişinin gerçek yaşamda karşılaştığı sosyal problemleri çözmesinde önemli rol oynamaktadır. Problem çözme, bazen tipik bir problemin hemen çözülebildiği bazen de sayısız çözümü içerebilen oldukça karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Çünkü problemler bireyin karşısına her zaman net bir şekilde çıkmayabilmektedir. Gerçek yaşam problemleri karmaşık, dinamik, yüksek etkileşimli ve aralıklı (doğrusaldan çok aşamalı) olarak kavramsallaştırılmaktadır (Krauskopf'dan aktaran Heppner ve Hillerbrand, 1991). Problem çözme kavramının içinde barındırdığı aşamalar bu alanında çalışan pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır.

1.8.10. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, problem çözmenin ardışıklığı olan bir süreci kapsadığı açık olarak görülmektedir. Problem çözme üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından problem çözme sürecine ilişkin çeşitli adımlar tanımlanmış olduğu görülmektedir. Dewey (1910), Bingham (1971), D'Zurilla ve Goldfried (1971), Britz (1993), Stevens (1998) gibi pek çok araştırmacının yapmış oldukları problem çözme modelleri incelendiğinde genelde aşamalı olarak ifade edilen bir problem çözme anlayışı dikkat çekmektedir.

- *Problemin anlaşılması*: Problem çözmenin ilk basamağı olan bu aşama, problemin farkına varılması, açık ve net bir şekilde ortaya konmasını ifade etmektedir. Bu sayede problem tanımlanmakta ve sınırlandırılmaktadır.
- *Gerekli bilgilerin toplanması*: Bu aşama, tanımlanan probleme ilişkin uygun verilerin toplanması ve bir araya getirilmesini içermektedir.
- *Çözüm yollarının ortaya konulması*: Bu aşamada toplanan bilgilerin yorumlanması yoluyla bazı geçici çözüm yolları ortaya koyulmaktadır.
- *En iyi çözüm yolunun seçilmesi*: Bir önceki aşamada elde edilen alternatif çözüm yolları içerisinde probleme en uygun olan çözüm yolu, bu aşamada seçilmektedir.
- *Problemin çözülmesi*: Problem çözmenin son aşaması olan bu aşamada seçilen en uygun çözüm yolu uygulamaya koyulmakta ve çözüm değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2001; Ocak, 2007).

Problem çözmenin bu aşamalarında kendini geliştirebilen bir bireyin tüm yaşamı boyunca karşısına çıkacak olan sorunlara karşı olumlu yansımalarını görmek mümkün olmaktadır. Bu nedenle problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllardan başlanarak desteklenmesi gerekmektedir.

1.8.11. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerileri

Problem çözme öğrenmek, erken çocukluk döneminin önemli gelişimsel kilometre taşlarından biri olarak ifade edilmektedir. Problem çözme, çocukların zor durumlarda sakin kalmalarını yardımcı olmaktadır. Çocukların diğer kişilerle olan toplumsal ilişkilerini hızla onarabilmelerini ve ihtiyaçlarını güvenli ve adil bir şekilde karşılamalarını sağlamaktadır (Joseph ve Strain, 2010).

Problem çözme becerileri gelişmiş olan çocuklar karşısına çıkan problemi ele alabilmektedirler ve durumun kritik yönlerine odaklanmayı, olası çözümleri denemeyi ve problem çözümlene kadar devam etmeyi öğrenmektedirler. Bu beceriler çocukluk dönemi boyunca gelişmeye devam etse de yaşamın en erken dönemlerinde ortaya çıkmaktadır (Greenwood, Walker, Carta ve Higgins, 2006).

Araştırmacılar çocukların problem çözme becerilerinin özellikle üç alanda çok etkili olduğunu savunmaktadırlar. Birincisi, bu becerilerin, çocukların eğitim sürecinde onlara son derece uygun olduğu düşünülmektedir. Bu beceriler, her hangi bir sosyal durumda herhangi bir ikilemi çözmek için kullanılabilir. İkincisi, bu becerilerin çocukların sorun davranışlarını önlemek için mükemmel bir araç olduğu düşünülmektedir. Üçüncüsü ise bu becerilerin çocukların arkadaşlarıyla aralarındaki kırılganlıkları çok çabuk tamir etmelerine fırsat verdiği düşünülmektedir (Joseph ve Strain, 2010).

Yapılan çalışmalar problem çözme becerilerinin eğitim yolu ile geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların birbirleriyle etkileşime girmelerine fırsat sağlayan oyun temelli yaklaşımların kullanılması, sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara, onları kendi yaşlıları ile bir araya getirerek, arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde etkinliklerde bulunmalarını sağlayarak sosyal bir ortam yaratmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005a). Ramani (2005)'ye göre çocuklar, yabancı oldukları bir problemi grup olarak

çözmeye çalıştıklarında problemi anlamaları kolaylaşmaktadır, bu durum da öğrenmeye ve bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır.

Problem çözme becerilerini erken yaşlarda desteklemek amacıyla bazı eğitim programları geliştirilmektedir. Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma olan “I Can Problem Solve” programı, Shure ve Spivak (1992) tarafından geliştirilen ve çocukların problemlerini kendilerinin çözmesi için problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu program yoluyla öğretmenler çocuklara başkalarıyla aralarındaki sorunları nasıl çözebileceklerini öğretebilmektedirler (Shure ve Spivak’dan aktaran Öğülmüş, 2001).

Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin desteklenmesi için özellikle akranlarla ilişkilerin önem kazandığı beş yaş, çocuklarının grup faaliyetleri içerisinde bulunabileceği önemli bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu dönemin, okul öncesi eğitimcileri tarafından iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocuklarda problem çözme becerilerini ortaya çıkaracak ve pekiştirecek eğitim ortamları hazırlanması ve bunlara yönelik etkinlikler sunulması gerekmektedir.

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, oyun, problem çözme ve işbirliği ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

1.9.1. İşbirliği ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Özden (2006)’nın yaptığı araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yönteminin İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini 45’i deney 45’i kontrol grubu olmak üzere 90 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersi, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda ise anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntemleri kullanılarak işlenmiş, çalışmanın verileri *Marmara Üniversitesi Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği* (MASDU) ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise sosyal ve duygusal uyum açısından deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıktığı görülmüştür.

Genç (2007), işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Sekizinci sınıfa devam eden olan 74 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuş, kontrol ve deney grubu olarak seçilen öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler fen bilgisi dersinde uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba da *Fen Bilgisi Başarı Testi*, *Problem Çözme Becerileri Envanteri*, *Fen Tutum Ölçeği* ve *Bilişüstü Beceriler Anketi* uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler, deney grubunda başarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir.

Aslan (2008)'ın yaptığı çalışma, *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*'nin, altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemini anasınıfına devam eden altı yaş grubu 34 çocuk oluşturduğu çalışma öntest-sontest kontrol gruplu modele göre planlanmıştır. Araştırmanın verileri, *Davranış Derecelendirme Ölçeği*'nin *İşbirliği*, *Sosyal İlişkiler 1* (Olumlu İlişkileri Sürdürme) ve *Sosyal İlişkiler 2* (Grupla İlişkileri Sürdürme) davranışları alt ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 40 etkinlikten oluşan *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi* uygulanan çalışmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunun ölçeklerden elde ettiği öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

1.9.2. Problem Çözme ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Dinçer ve Güneysu (2001), okulöncesi çocuklara verilen kişilerarası problem çözme eğitiminin kalıcılığını incelemişlerdir. Bu çalışmada, çocukların önceki çalışmada aldıkları sontest puanları ile bir yıl sonraki puanları karşılaştırılmıştır. İlk araştırmaya beş yaşında 74 çocuk (34’ü kız, 40’ı erkek) alınmıştır. Araştırmanın ikinci boyutuna 38’i deney, 36’sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara 14 hafta problem çözme eğitimi verilmiş ve eğitimden sonra sontest ölçümü yapılmıştır. Eğitimin kalıcılığını değerlendirmek için ilk çalışmanın sontestinden bir yıl sonra aynı çocuklara aynı test tekrar uygulanmıştır. İlk çalışmada deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı fark bulunurken, bir yıl sonraki ölçümde deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bir yıl içinde kontrol grubu çocukların puanı artarken, deney grubu çocukların puanlarında anlamlı düzeyde düşüş bulunmuştur.

Aydoğan (2004), genel problem çözüme becerilerinin kazandırılmasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim programları yoluyla verilen eğitimin etkisini incelemiştir. Hazırlanan programlar 12 hafta süreyle haftada iki gün deney gruplarına uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Elde edilen sonuçlar, hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış eğitim programlarının çocukların problem çözüme becerilerini önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir.

Anlıak ve Dinçer (2005a), yaptıkları çalışmada farklı yaklaşımlarda farklı eğitim programları uygulayan bir özel bir resmi okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almakta olan beş-altı yaş grubu 122 çocuğa *Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözüme Testi (OKPÇ)* (*Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS*) uygulamışlardır. Çalışmada uygulama sonucunda beş ve altı yaş grubu çocuklarının kişiler arası problem çözüme beceri düzeylerini değerlendirmek ve bu kurumlarda uygulanmakta olan farklı eğitim programlarının, bu açıdan etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözüme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Akkaya (2006)'nın yüksek lisans tez çalışmasında, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözüme becerilerine etkisinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda seçilen 200 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda fen ve doğa etkinliklerinin problem çözüme becerileri kazandırmak adına çok başarılı bulunduğu sonucuna ulaşılırken problem çözüme becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılmamasının sebebi olarak da öğretmenlerin planlamadaki yetersizlikleri ve araç gereç konusunda yaşanan sıkıntılar olduğu ortaya çıkmıştır.

Tavlı (2007)'nin *Altı Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözüme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tez çalışması, anasınıfına giden çocukların problem çözüme becerilerini incelemek amacıyla planlanmıştır. 30 erkek ve 30 kız olmak üzere 60 çocuk ile yürütölen çalışmada çocukların iki farklı yapboz üzerindeki çalışmaları gözlemlenmiş ve elde edilen veriler cinsiyetlere göre karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelenmiş ve cinsiyetin öğrencilerin problem çözüme başarısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli (2008)'in yaptığı çalışmada altı yaş grubu çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan bu program, duyguları tanıma, empati-bakış açısı, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişilerarası problem çözme ve okul kuralları gibi becerileri öğretmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, etkinlikler sırasında çocuklar genellikle iki ya da üç kişilik gruplara ayrılmıştır. Çalışmanın verileri *Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi* ve *Wally Duyguları Anlama Testi* kullanılarak toplanmıştır. Uygulanan program sonucunda deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde artış kaydedildiği görülmüştür.

Özdil (2008), yaptığı araştırmada geliştirilen kişilerarası problem çözme eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu model olarak planlanan çalışmada deney grubuna 10 hafta süreyle kişilerarası problem çözme eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin eğitim alan grubun lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kargı (2009)'nın yaptığı çalışmada, bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme becerileri kazandırma programının (I Can Problem Solve) dört yaş grubu çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest deney kontrol gruplu desene dayalı araştırma, toplam 38 çocukla yürütülmüştür. Çalışmada ölçme aracı olarak *Okul Öncesi Çocuklar için Kişilerarası Sorun Çözme Testi* ve *Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve deney grubundaki çocukların sorun davranışlarının da anlamlı düzeyde azaldığı ortaya çıkmıştır.

Koruklu ve Yılmaz (2010) çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla altı yaş grubu 11 çocuktan oluşan çalışma grubuna araştırmacılar tarafından hazırlanan Çatışma Çözme ve Arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Çalışmanın nicel verilerini toplamak için *Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği* kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonuçları video kaydı, öğretmen gözlemleri ve olay kaydı yoluyla elde edilen nitel veriler kullanılarak desteklenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar okulöncesi dönemde çocuklara verilecek çatışma çözme

ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin problem çözme davranışlarına etki ettiğini göstermiştir.

Arslan (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında altı yaş grubundaki çocuklarda genel problem çözme becerisini değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, çocukların evde ve okulda en sık karşılaştıkları problem durumları saptanmış ve uzman görüşleri sonucu toplam 20 problem durumuna ilişkin öykü oluşturulmuştur. Her öykü için problem çözme aşamalarını içeren altı soru hazırlanmıştır. Çocukların verdikleri cevapların uygunluğuna göre puanlama yapılmıştır. Toplam 200 çocuğa uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Ünal ve Aral (2014)'ın yaptığı çalışmada deney ve kontrol grubu olarak seçilen altı yaş grubu 42 çocuğa 10 hafta boyunca çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanabilecekleri, bağımsız düşünebilme, karar verme ve problem çözme süreçlerini geliştirebilmelerine yönelik deneyleri içeren eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla *Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği* uygulanmış, araştırma sonucuna göre deney grubundaki çocukların puanları kontrol grubundaki çocukların puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

1.9.3. Oyunla ilgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Bağlı (1996)'nın yaptığı 5 ve 7 yaşında, kız ve erkek çocuklarının çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 5 ve 7 yaşlarında kız ve erkek çocuklarının, çocuk bahçelerinde bulunan bazı oyun araçlarındaki (kaydırak, atlıkarınca ve dönen araç) sosyal etkileşimleri incelenmiştir. 5 ve 7 yaşlarındaki 20 kız 20 erkek toplam 40 çocuğun gözlemlendiği çalışmada çocukların sosyal etkileşimlerine ilişkin bazı sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre; 5 ve 7 yaşındaki çocukların, sözel etkileşim açısından genel gelişimsel eğilimleri yansıtır biçimde farklılaştıkları, 7 yaşındaki çocukların daha fazla sözel etkileşimde bulundukları; bu arada da beş yaşındaki çocukların yetişkinlerle daha fazla sözel etkileşime girmelerine karşılık 7 yaşındaki çocukların çocuklarla daha çok sözel etkileşimde bulundukları görülmüştür. Ayrıca, erkeklerin, kızlardan daha fazla sözel etkileşime girdikleri bulunmuştur. Sosyal etkileşim kategorilerine bakıldığında, başatlık ve yakınmanın erkekler, saldırganlık ve direnmenin de kızlar tarafından, diğer cinsiyete göre daha fazla sergilendiği; 7 yaşındaki

çocukların saldırganlığı, beş yaşındakilere göre daha fazla gösterdiği bulunmuştur. Beş yaşındaki çocukların ise diğer yaş grubuna göre, başatlık, direnme, başvurma, davranış sergileme ve duymazlıktan gelme davranışlarında daha çok bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şener (1996) tarafından yapılan çalışmada dört-beş yaş anaokulu çocuklarının dramatik oyun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi incelenmiştir. Algısal, bilişsel ve duygusal olarak üç alt boyutta ele alınan bakış açısı alma ile ilgili öntest ve sontest, anaokulu eğitimi almakta olan 30 çocuğa uygulanmıştır. İki deney bir kontrol grubu alınan çalışmada deney gruplarından birine konusu araştırmacı tarafından belirlenmiş dramatik oyun diğerine de inşa oyunu ile uygulama yapılmış, kontrol grubuna ise serbest boyama yaptırılmıştır. Çalışma sonunda her iki deney grubunda da bakış açısı alma becerisinde ilerleme görülmesinin yanında dramatik oyunun inşa oyununa göre bakış açısı almada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretir (1999), yaptığı çalışmada altı yaşındaki çocukların sosyal oyun davranışları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 32 kız 32 erkek çocukla yürütülen çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, *Aile Tutum Testi (Family Attitudes Test)*, çocukların sosyal oyun davranışlarını doğal ortamında izleyen ve davranışlarını aralıksız kaydedebilen *Spesimen Kaydı Yöntemi* ve *Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument; P.A.R.I.)* kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, anne-baba tutumlarıyla çocukların sosyal oyun davranışlarından saldırganlık, başatlık, işbirliği, sosyal, gizilgüçlü ve uysallık davranışları arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Güney (2002)'in "okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı çalışmasında okulöncesi kuruma devam eden beş-altı yaş çocuklarının bilişsel üslupları ile bilişsel ve toplumsal oyun sınıflamasına göre, gözlemlenen oyunları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada *Bilişsel Üslup Ölçeği*, *Çocuklar için Gizlenmiş Şekiller Testi (Children Embedded Figures Test)* puanları ile *Oyun Gözlem Formu'na (Play Rating Scale)* göre belirlenen; oyun oynama düzeyleri, iletişim becerileri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin irdelenmiş, ayrıca toplumsal oyun kategorileri ile bazı değişkenler [bilişsel üslup (alana bağımlı/alandan bağımsız), oyun kategorileri (fiziksel, küp oyunu, manipülatif ve dramatik) ve çocukların her bir oyun kategorisinde gösterdikleri oyun

içindeki davranışları (iletişim becerisi ve liderlik)] arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, çocukların bilişsel üslupları ile oyun kategorileri ve oyun davranışları arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Türkmenoğlu (2006)'nın çalışmasında 60–72 aylık çocuklar için araştırmacı tarafından geliştirilen *Oyun Yoluyla Matematik Kavramlarını Kazandırma Programı*'nin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemine anaokuluna devam etmekte olan 60-72 aylık 40 çocuk dahil edilmiştir. 20 çocuk deney 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, *Test of Early Mathematics Ability-2 (Erken Çocukluk Matematik Yeteneği Testi-2)*, deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, *Oyun Yoluyla Matematik Becerilerini Kazandırma Programı*'nin mevcut okul öncesi programından daha etkili olduğunu göstermiştir.

Durualp (2009) tarafından yapılan Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği başlıklı doktora tez çalışmasında, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın geliştirilmesi ve çocukların sosyal uyum ve becerilerinde uygulanan eğitim programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubundaki çocuklara, okul öncesi eğitim programlarına ek olarak Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla *Aile Bilgi Formu*, *Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği* ile *Sosyal Beceri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p<0,001$), deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Durualp ve Aral (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, altı yaş grubundaki 96 çocukla oluşturulan deney ve kontrol gruplarında sekiz hafta süresince oyun temelli sosyal beceri eğitim programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak *Sosyal Beceri Ölçeği* kullanılmıştır. Sekiz hafta ve haftada üç gün olacak şekilde uygulanan oyun temelli sosyal beceri eğitimi programı sonunda öğretmen tarafından uygulanan sosyal beceri ölçeğinin bulgularına göre deney ve kontrol grubunun sosyal beceri puanları arasında anlamlı fark

olduğu, sontest ve kalıcılık puanları arasında ise anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Şirin (2011)'in anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, oluşturulan deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen *Oyun Temelli Sayı ve İşlem Kavramları Programı* uygulanmıştır. Öntest ve sontest olarak kullanılan *Sayı ve İşlem Kavramları Testi*'nden elde edilen veriler sonucunda, deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, oyun yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

1.9.4. İşbirliği ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Brownell ve Carriger (1990)'ın yaptıkları çalışmanın amaçlarından biri yaşamın ikinci yılı boyunca çocukların işbirliği davranışlarındaki değişimi ortaya çıkartmaktır. Bu amaçla 12, 18, 24 ve 30 aylık, benzer yaş ve cinsiyetteki sekiz çift çocuğun basit bir işbirliği problemini çözmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda 12 aylık çiftler arasında işbirliği yapabilen olmamış, 18 aylık çiftlerde çok seyrek ve tesadüfî görülmekle birlikte, 24 ve 30 aylık olanların çabuk ve etkili bir şekilde diğerleriyle koordineli davranışlar sergileyebildikleri görülmüştür.

Anderson (1998)'in yaptığı çalışmada dört-beş yaş grubundaki çocukların işbirlikli problem çözme davranış tipleri *Dramatik oyun, Bilgisayar, Blok ve Manipulatif* olmak üzere dört farklı öğrenme merkezinde karşılaştırılmıştır. Video kaydıyla elde edilen veriler, sekiz davranış kategorisi (yıkıcı, boş, öğretmen etkileşimli-çocuğun başlattığı, öğretmen etkileşimli-öğretmenin başlattığı, seyirci, yalnız, paralel ve işbirlikli) oluşturularak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, merkezlerin hiçbirinde yıkıcı davranış kodlanmamıştır. Çocukların yaptığı köşe seçimlerindeki denge bağlamında en büyük fark bilgisayar köşesinde görülmüştür. Erkekler, bilgisayar köşesinde kızlara göre daha fazla zaman geçirmişlerdir. Ayrıca bilgisayar köşesinde kızlarda işbirlikli davranış daha fazla görülürken erkeklerde paralel oyun davranışı daha fazla görülmüştür.

Eberly ve Golbeck (2004)'in yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocukların bloklarla işbirliği etkinliklerine cinsiyetin ve görev formatının etkisi incelenmiştir. Çalışmaya, düşük

ve orta-düşük sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarından 42-67 ay arasında 48 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklar eşit sayıda iki benzer gruba ayrıldı ve hem ıraksak hem de yakınsak formatta görev verilecek çocuklar altı çift kız, altı çift erkek olmak üzere gruplandı. Belli standartlarda 118 parça ahşap bloğun kullanıldığı çalışmada, 12 kız 12 erkek çocuğa yakınsak ve 12 kız 12 erkek çocuğa ise ıraksak formatta görevler verildi. Araştırmanın sonuçları, çiftlerin yakınsak koşulda daha fazla etkileşime girdiklerini göstermiştir. Blok yapılarının analizleri erkeklerin yakınsak koşulda daha fazla blok kullanırken kızların ıraksak formatta daha çok blok kullanıldığını göstermiştir. Kız çiftler, erkek çiftlere göre mimari olarak daha karmaşık yapılar inşa etmişlerdir.

Ramani (2005)'nin yaptığı çalışmada, okul öncesi çocuklarda problem çözme ve işbirlikli oyun ortamının etkisi araştırılmıştır. Dört yaşında 40, beş yaşında 36 çocukla yapılan çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada çocuklar oyun benzeri grup ve yapılandırılmış grup olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Oyun benzeri grupta çocuklara yapmaları istenen yapı görevi için bir hikaye anlatılmış ve yönlendirici olmayan öneriler verilmiştir. Yapılandırılmış gruba anlatılan hikaye ise ortaya çıkacak ürünün neye benzemesi gerektiği gibi net bir şekilde belirlenmiş karakteristikler içermektedir ve araştırmacının katılımı daha fazladır. Araştırmanın sonunda yapılandırılmış koşullardan çok az farklılaştığı görülmüş olsa da oyun benzeri grupta etkileşime giren çocukların daha karmaşık yapılar yaptığı ve daha fazla gözlemsel öğrenme içerisinde bulundukları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları, problem çözme becerilerinin okul öncesi yılları boyunca geliştiğini ve yaşa uygun oyun benzeri ortamlarda işbirlikli problem çözmenin küçük çocuklarda işbirlikli öğrenme ve işbirliği davranışını araştırmak ve desteklemek için etkili bir yol olduğunu göstermiştir.

Fawcett ve Garton (2005)'in çalışmasında işbirlikli çalışmanın çocukların problem çözme yetenekleri etkisi ve farklı bilgi statülerinin ya da açıklayıcı dil kullanımının katkıda bulunan bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Yaş ortalaması yedi olan 100 çocukla yapılan çalışmanın deneysel aşamada ise kart sıralama görevi verilmiş, blok sıralamayı içeren bir görev de öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirliğiyle çalışan çocukların, bireysel çalışan çocuklara göre daha yüksek sayıda doğru sıralama yaptığı görülmüştür. Daha yüksek sıralama yeteneği olan akranlarıyla işbirliği yapan düşük sıralama yetenekli çocukların sontest puanlarında da anlamlı düzeyde bir yükselme olmuştur.

Hyvönen (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, kız ve erkek çocukların birlikte gerçekleştirdikleri oyun etkinliklerini nasıl algıladıklarını işbirlikli oyun teorisi doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 24 öğretmenle (okul öncesinden altıncı sınıfa kadar olan yaş grubunu kapsamaktadır) görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin işbirlikli oyuna güvendiklerini göstermekle birlikte, en uygun işbirlikli oyun şeklinin rol oyunları ile açık hava oyunları olduğunu ve her iki cinsiyetle işbirliğini öğrenmenin kolay ve doğal bir süreç olmadığını, uygulama ve düşünme gerektirdiğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Ortega, Romera ve Monks (2009)'un bir okul öncesi eğitim ortamında grup etkinliklerinin sosyal ilişkiler üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, çocukların sosyal öğrenmelerini destekleyen psikolojik bir bakış açısı üzerinde durulmuştur. Çalışmada, okul öncesi çocukları arasında akran ilişkilerini destekleyen etkinliklerin kullanıldığı bir müdahale programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. 22'si deney, 23'ü kontrol grubu olmak üzere beş-altı yaş grubunda toplam 45 çocukla yürütülen çalışmanın verileri sosyogram ve sınıf haritalarının kullanıldığı nitel metodlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, aktif bir müdahale modelinin uygulanmasının başarılı sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Alvarado (2011)'nin yaptığı çalışma, Güney Kaliforniya'da bir üniversitenin çocuk gelişimi bölümünde hem yüz yüze hem de online öğretim yapan eğitimcilerle onların işbirlikli öğrenme hakkındaki inançları, işbirlikli öğrenmeyi kullanmaları ve sıklıklarına odaklanmıştır. Çalışmaya 12 eğitimci katılmıştır. İlk olarak, işbirlikli öğrenmenin kullanımı, sıklığı ve işbirlikli öğrenme hakkındaki inançları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından tasarlanan anket kullanılmıştır. Ardından yine işbirlikli öğrenmeyle ilgili veri toplamaya yönelik nitel görüşme planlanmıştır. Hem grup hem de 12 ayrı örnek olay olarak analiz edilen veriler sonucunda; eğitimcilerin küçük bir yüzdesinin sınıflarında işbirlikli öğrenmenin kullanımını güçlü bir şekilde savundukları görülmüştür. Ancak yine de çoğunluğun işbirlikli öğrenme etkinliklerine zaman ayırdıkları küçük bir kısmının ise işbirlikli öğrenmeye tamamen karşı olduğu ortaya çıkmıştır.

Fatai, vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada oyunun çocukların öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabildiğini araştırmak amaçlanmış ve bu amaç için çocuklar üç gün boyunca gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonunda yapılandırılmış oyunun işbirliği yoluyla öğrenmek için olanak sağladığı, çocuklar yapılandırılmamış oyun oynarken taklit yoluyla bilgi ve

deneyim edindikleri ve yapılandırılmamış oyunun çocuklara yeni anlayışlar kazandırarak deneme yanılma yoluyla öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.9.5. Problem Çözmeyle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Sharp (1981), yaptığı çalışmada geliştirilen kişilerarası problem çözme eğitiminin çocukların sosyal yeteneklerindeki etkisini incelemiştir. 54 çocuğun dahil edildiği araştırmada çocukların sözel problem çözme becerileri ölçülmüş ayrıca sınıf içi davranışları derecelendirilmiştir. On bir hafta süren eğitimin sonucunda yapılan ölçümler, çocukların sözlü problem çözme yeteneklerinde artış olduğunu gösterirken, davranışlarında değişiklik oluşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Stiefvater, Kurdek ve Allik (1986), yaptıkları çalışmada popüler, dışlanmış, ihmal edilmiş ve ortada olan çocuklarla beş hafta süreyle verilen problem çözme eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Yapılan çalışma sonunda popüler, reddedilmiş, ihmal edilmiş ve ortada olan çocukların sosyal problem çözmelerini etkilememiştir. Popüler ve ortada olan çocukların niyetler-sonları düşünme puanlarının dışlanmış ve ihmal edilmiş çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu, ayrıca dışlanmış çocukların diğer çocuklara göre daha fazla ilgisiz çözüm cevabı verdikleri görülmüştür.

Musun-Miller (1988), yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal kabulleri ve sosyal problem çözmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üç farklı anaokulundan dört-beş yaşlarındaki toplam 95 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Okulöncesi çocukların popülerliği ile 1) çocukların genel sosyal ikilemlerde ürettikleri çözümlerin tipi, 2) benzer durumlarda ne yapacakları 3) çatışmaya katılanların açıklamalarına ilişkin yaptıkları açıklamalar, 4) çatışma durumunda bir sonraki adımda ne olmasını bekledikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, farklı sosyal ikilemlere önerilen farklı çözüm tipleri ve bu durumlarda ne yapacakları hakkındaki ifadeleri, yüksek-orta-düşük akran gruplarına göre farklılık olmadığını göstermektedir. Kızların problem durumlarına belirli sonuçlar önerdiği ve çatışma durumlarını yorumlamalarının da cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Casey (1990)'in yaptığı çalışmada dört-beş yaş grubundaki çocukların planlama ve problem çözme becerilerine yönelik bir eğitim programı tasarlanmıştır. Toplam 68 çocuk ile yürütülen çalışmada uygulanan eğitim programı, problemlere mümkün olduğunca

yaratıcı ve mantıklı çözümler vermelerini sağlamakta ve düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Çalışma sonucunda çocuklara verilen eğitim etkinliklerinin, çocukların plan yapma ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Frey, Hirschstein and Guzzo (2000)'nın yaptığı çalışmada ikinci adım şiddeti önleme programının çocukların sosyal problem çözme, empati ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Bunun için öğretmenlere eğitim verilmiş ve eğitime dahil olan sınıflardan on ikişer öğrenci seçilerek gözlem yapılmıştır. Gözlemler sonucunda kontrol grubundaki çocukların davranışlarında değişiklik olmazken ikinci adım programına dahil olan çocuklarda artış kaydedilmiştir.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) yaptıkları çalışmada, okulöncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerin yetenek ve doğasında cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Beş yaş grubunda 179 okul öncesi çocuktan kışkırtma, akran grubuna girme, paylaşma veya sırayı beklemeyi içeren sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için tasarlanan sosyal durumları cevaplaması istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, sosyal problemleri çözmede kızların erkeklerden daha başarılı oldukları ve kızların cevaplarının erkeklerin cevaplarından daha az misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık içerdiği saptanmıştır. Sosyal problemde hedef alınan çocuğun cinsiyetinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilediği görülmüştür. Hedef alınan çocuk, soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise çocukların problemi çözmede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Punia, Balda ve Punia (2005), yaptıkları çalışmayla kırsal bölgedeki kız çocukların sosyal yeteneklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya iki farklı köyden 45'i deney ve 45'i kontrol grubu olmak üzere, dört-altı yaşlarında toplam 90 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal yeterliklerini geliştirmek için iki ay süreyle bir müdahale programı uygulanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerileri *Sosyal Problem Çözme Testi* ve *Gelecek Oyunda Ne Olacak Testi* ile ölçülmüştür. Öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim alan çocukların sosyal problem çözme puanlarının, eğitim almayan grubun puanından ve eğitim öncesi puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Malik, Balda ve Punia (2006), çalışmasında iki ayrı okuldan altı-sekiz yaşlarında toplam 167 çocuğun sosyal problem çözme becerileri değerlendirilmiş, sosyo-duygusal davranışları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların sosyo-duygusal davranışları Punia'nın geliştirdiği likert tipi ölçekle, sosyal problem çözme

becerileri ise *Sosyal Problem Çözme Testi* ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, çocukların saldırganlık, duygusallık ve sabırsızlık davranışları ile önerilen stratejilerin toplam sayısı, farklı stratejilerin toplam puanı, toplam esneklik ve ilgililik puanları ile anlamlı negatif korelasyon olduğunu göstermiştir. Saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların sosyal problem çözme durumlarında farklı stratejileri önerme ve çok sayıda stratejileri önermeleri olasılıklarının az olduğu görülmüştür. Ayrıca saldırgan, duygusal ve sabırsız çocuklar daha çok şiddet stratejilerini kullanma olasılıklarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Kulis (2008)'in yaptığı çalışmada çocukların problem çözme becerilerini arttırmak için *Searching for Solutions* adı verilen bir oyun terapisi tasarlanmıştır. *Searching for Solutions*, çocukların katılımını gerektiren grup temelli bir kart oyunudur. Bu süreçte çocuklar, kendi sorunlarını ifade ederek, eğlenceli ve yaratıcı bir şekilde nasıl etkili problem çözeceğini öğrenmek için akranlarıyla işbirliği yapmaktadır. 11 çocukla yapılan çalışmanın problem çözme becerilerine ilişkin sonuçları *Children's Means-Ends Problem Solving (MEPS)* ile ölçülmüştür. MEPS sonuçlarına göre çocukların yeteneklerinde anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür.

1.9.6. Oyunla İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Saracho (1999) yaptığı çalışmanın amacı sosyal davranış olarak çocuk oyunlarının bilişsel stille ilişkisini araştırmaktır. Çalışmada üç, dört ve beş yaş grubundan toplam 2400 çocuğun sosyal davranışları, bilişsel stillerini değerlendirmek üzere gözlemlenmiştir. Oyunun dört farklı biçiminde (fiziksel, blok, manipülatif ve dramatik) çocukların davranışlarını kaydetmek için *Oyun Derecelendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Çocukların bilişsel stillerini belirlemek için ise *Goodenough Harris Çizim Testi* kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda bilişsel tarz ve oyun davranışı arasında ilişki olduğu görülmüş, alan bağımlı bilişsel stile sahip çocukların daha fazla sosyal oyun faaliyetlerine katılırken, alan bağımsız bilişsel stile sahip çocukların sosyal olmayan oyun faaliyetleriyle meşgul oldukları görülmüştür.

Webster-Stratton ve Wooley-Lindsay (1999), 4-7 yaş grubunda agresif davranışları olan 60 çocuk ile normal gelişim gösteren 60 çocuk karşılaştırılmıştır. Sosyal bilgilenme süreci (problem çözme becerileri, benlik algısı, çocuğun akranlarını algılaması ve çocuğun diğerlerinin kendisine yönelik tutumlarını algılaması), çatışma yönetim becerileri, akranlarla sosyal oyun etkileşimi, anne ve babayla evde olumlu sosyal etkileşim olmak

üzere dört sosyal yeterlilik alanı değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, davranış problemi olan çocukların bilişsel problem çözme ve akranların oyun etkileşimi ile ilgili gözlemlerinden elde edilen ölçümlere göre, diğer grupta yer alan çocuklardan daha düşük düzeyde problem çözme ve sosyal beceriye sahip olduklarını ve daha az kontrol becerileri ve oyun becerileri sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Guimaraes ve McSherry (2000), Kuzey İrlanda'daki farklı okul tiplerinde çocuk merkezli etkinlikler ile yetişkin merkezli etkinlikleri karşılaştırmışlardır. Gözlemler özel gündüz bakımevi, anaokulu, oyun gruplarını, anasınıfı (reception class) kapsamaktadır. Bu gözlemlerde çocukların etkinlikleri, sınıftaki yetişkin ve çocukların sayısı, çocukların yer aldığı etkinliklerin bağlamı, etkinliklere harcanan zamanla yetişkin katılımının doğası not edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, okulöncesi müfredatı sunulan ve ilkokula hazırlık özelliği taşıyan "reception class"da daha çok yetişkin merkezli yaklaşım temel alınırken anaokulu, oyun grubu ve gündüz bakımevlerinde çocuk merkezli yaklaşımın benimsendiği görülmüştür.

Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001)'in yaptıkları çalışmada anaokulunda uygulanan iki karakteristik öğrenme durumunu karşılaştırmıştır. Bunlardan biri serbest oyundur ve çocuk yönetiminde gerçekleşir. İkincisi ise çalışma etkinlikleridir ve öğretmen yönetiminde gerçekleşmektedir. Ölçümler dört-beş yaş grubundaki çocukların aktif katılım, kişiler arası işbirliği ve bilişsel uzaklaşmayla ilgilidir. Çalışmaya 24 kız 16 erkek olmak üzere toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların kişisel özellikleri, sosyo-ekonomik durumları, bilişsel yetenekleri ve oyun ve çalışma davranışlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda hem çocukla ilgili faktörlerin (kişisel özellikler, sosyo-ekonomik durum, bilişsel yetenek) hem de ilişkili faktörlerin (akran ve öğretmen davranışları ve karakteristik öğrenme durumu) çocukların bilişsel süreçlerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çalışma durumlarına daha eğilimli oldukları ancak çocukların serbest oyunda akranlarıyla daha fazla etkileşime girme fırsatı buldukları görülmüştür.

Gmitrova ve Gmitrov (2003), yaptıkları çalışmayla çocukların bilişsel performanslarında hayali oyun organizasyonunun farklı şekillerini incelemeyi amaçlamıştır. Üç-altı yaş aralığında 51 çocukla yürütülen araştırmada öğretmen merkezli ve çocuk merkezli olmak üzere iki farklı oyun şekli üzerinde çalışılmıştır. Çalışmanın verileri, çocukların oyun

davranışlarının gözlem yoluyla toplanarak elde edilmiştir. Araştırmada, çocuk merkezli oyunların çocukların bilişsel gelişiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walsh, Sproule, McGuinness, Trew, Rafferty ve Sheehy (2006) tarafından yapılan çalışmada oyun temelli ve formal yaklaşım bağlamında dört-beş yaş grubu çocukların öğrenme deneyimlerinin kalitesi araştırılmıştır. Gözlemler, 38'i geleneksel müfredat kullanan 32'si daha oyun temelli ve çocuk merkezli zenginleştirilmiş program kullanan toplam 70 okul üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, yapılandırılmış gözlem listesi olan *Quality Learning Instrument* ile toplanmıştır. Sonuçlar genel olarak zenginleştirilmiş müfredatın dört-beş yaş çocukları için çocuklara daha yüksek kalitede öğrenme deneyimi sunduğunu göstermiştir. Bu müfredat ile eğitim alan okullardaki çocuklar, daha fazla bağımsız hareket etme fırsatı bulmuşlar, daha ilgi çekici etkinliklerle meşgul olmuşlar, öğrenmeye daha hazır ve sosyal duygusal, fiziksel iyi oluşlarının daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Licciardello, Harchik, Luiselli (2008) yaptıkları çalışmada otizimli dört çocuk akranlarıyla etkileşimli oyun esnasında gerçekleştirdikleri sosyal beceri müdahale programını değerlendirmişlerdir. Çocuklar yaklaşık 150 normal gelişim gösteren çocukla bir günlük oyun sürecinde gözlemlenmişlerdir. Çocukların sosyal tepkileri ölçülmüş ve olumlu davranışlar ödüllendirilmiştir. Çalışmanın sonunda çocuklarda daha çabuk cevaplar verme, daha fazla sosyal bağlanma ve kendi aralarındaki sorunlara daha net çözümler bulma davranışları ortaya çıkmış, çocuk ve akranları arasındaki sosyal etkileşimde artış görülmüştür.

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; özellikle yurtiçinde yapılmış çalışmalarda oyun ve problem çözme becerileri ile ilgili araştırmaların işbirliği davranışlarıyla ilgili araştırmalara göre daha fazla çalışılmış olduğu dikkat çekmektedir. İşbirliği genellikle işbirlikli öğrenme olarak bir yöntem bakış açısıyla, işbirliği becerileri ise sosyal becerilerin içerisinde ele alınmıştır. İşbirliği davranışlarının erken çocukluk eğitimi düzeyinde yeterince ele alınmadığı farkedilmektedir. Araştırmalarda, oyunun etkili bir yöntem olarak kullanılmasının yanı sıra son yıllarda yapılan erken çocukluk araştırmalarında çocukların oyun davranışlarına da odaklanılmış olduğu görülmektedir. Oyun nitelikleri ve türlerini konu alan araştırmalarla ise yurtdışında yapılmış çalışmalarda daha sık karşılaşılmaktadır. İlgili çalışmalara ilişkin dikkat çeken en önemli ortak nokta, işbirliği davranışları ve

problem çözme becerilerinin oyun temelli eğitim programlarıyla desteklendiğinde çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar vermiş olmasıdır.



BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, eğitim programının oluşturulması ve uygulanması, katılımcılar, kullanılan ölçme araçları, veri toplama ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmacının tek bir çalışma veya araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırmalar, karma yöntem araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir. Bir yöntem olarak, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır (Creswell ve Clark, 2015). Bu araştırmada da hem nitel hem nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda nitel ve nicel veriler uygulanan eğitim programı doğrultusunda ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın modeli, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği bir araştırma modeli olan deneme modeline göre planlanmıştır. Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da

“şeyler” arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilmektedir (Karasar, 2008). Belirli bir değişkenin doğrudan etkilenmeye çalışıldığı bir araştırma türü olan deneme modeli araştırmalar, doğru uygulandığında neden-sonuç ilişkisini en iyi test eden türdür. Deneme modeli araştırmaların diğer tüm araştırma türlerinden ayrılan başlıca özelliği bağımsız değişkenin manipüle edilmesidir. Eğitim araştırmalarında sıklıkla manipüle edilen bağımsız değişkenler eğitim yöntemini, eğitim materyallerini, öğretmen tarafından sorulan soru tiplerini vb. içerebilir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Araştırmada deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmada iki deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubuna 8 hafta süreyle yapılandırılmış oyun etkinlikleri, ikinci deney grubuna ise yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler, birinci ve ikinci deney grubunda haftada 3 gün olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya devam edilmiştir.

Çalışmada bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin doğru kurulma düzeyine yönelik olarak iç geçerlik ve çalışma sonuçlarının diğer bireylere, ortamlara, deneylere ve zamana genellenebilme derecesine yönelik olarak da dış geçerliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir (Cristensen, Johnson ve Turner, 2015).

İç Geçerlik

İç geçerlik, varılan bir nedensel ilişkide, soncun bilinen nedenlerle (deney değişkenleri ile) açıklanabilirliğidir (Karasar, 2008). Bu amaçla, zaman, deney öncesi ölçme, ayrı ölçme araç ve süreçleri ve denek kaybı kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Zaman: Denenen bağımsız değişken dışında kalan önemli bazı değişkenler, zamanla denenen değişken gibi etkili olabilmektedir. Bu ise, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin (ya da değişmezliğin) gerçek nedenini bulmayı güçleştirmektedir. Zaman uzadıkça, bu tür istenmedik değişkenlerin kontrol edilme olasılığı düşer (Karasar, 2008). Bu nedenle iç geçerliliği kontrol etmek amacı ile deneyin süresi eğitim programının çocuklar üzerinde etkili olmasını sağlamak ancak istenmeyen değişkenleri kontrol etmek amacı ile sekiz hafta olarak belirlenmiştir.

Deney öncesi ölçme: Deney öncesinde, bağımlı değişken üzerinde yapılacak bir ölçme, denekleri uyarıcı, onları güdüleyici bir rol oynayarak, deney sonu ölçmeyi de, önemli derecede etkileyebilir (Karasar, 2008). Bu nedenle ön testler uygulandıktan sonra 8 haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Deneylerde uygulanan eğitim programlarının sonunda son testler uygulanmıştır.

Ayrı ölçme araç ve süreçleri: Karşılaştırılmak üzere, aynı ölçütlere göre yapılması gereken (deney öncesi- deney sonrası; deney- kontrol grupları) ölçmelerde, ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Bu nedenle olabildiğince aynı işlemler uygulanmalıdır (Karasar,2008). Araştırmada bu etkiyi kontrol etmek amacı ile ön test-son test ve izleme testi uygulamalarında aynı ölçme araçları kullanılmıştır.

Denek kaybı: Katılımcıların gelmemeleri veya araştırma grubundan ayrılmaları sonucu katılımcı sayısının azalması denek kaybına yol açmaktadır (Cristensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırma süresince, bazı deneklerin sağlık ve benzeri zorunlu nedenlerle ya da isteyerek deneyden ayrılmaları, arta kalan grupların özelliklerini değiştirebilir, denklikleri bozabilir (Karasar, 2008). Araştırmada denek kaybını önlemek amacı ile araştırmanın başlangıcında ebeveynlere eğitim süreci ile ilgili bilgi verilmiş ve düzenli katılımın önemi vurgulanmıştır.

Dış Geçerlik

Dış geçerlik, örnek grup üzerinde araştırma (deney) koşulları içinde varılan bir sonucun da, evrene, gerçek yaşama genellenebilirliğidir (Karasar, 2008). Bu amaçla, deneme tepkisi ve bağımsız değişkenlerin etkileşimi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Deneme tepkisi: Deneme ortamının yapay olarak yarattığı fizik ve psikolojik etkiler sonucu, deneklerin, normal koşullarda göstermeyecekleri, tepkilere deneme tepkisi denir. Bu tepki ile denenmek istenen bağımsız değişkene gösterilen tepki arasında bir ilişki yoktur (Karasar, 2008). Bu nedenle çocuklara uygulanan eğitim programının bir araştırma olduğunu vurgulama yerine çocuklar için hazırlanmış bir eğitim programı olduğu vurgulanmıştır.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi: Birbiri ardından, değişik değişken ve düzeylerinin etkisine giren deneklerin, her yeni duruma, ötekilerden bağımsız olarak tepkide bulunma olasılığı yok gibidir. Böyle bir durumda, bağımsız değişkenlerin sırası ve uygulanma zamanları bağımlı değişkenin değişik biçimlerde etkilenmesine neden olabilir (Karasar, 2008). Bu etkiyi kontrol etmek amacı ile araştırma kapsamında yer alan çocukların araştırma süresince benzer bir eğitime katılmamaları kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

2.2. İşbirliği Davranışlarını Destekleyen Oyun Temelli Okul Öncesi Eğitim Programının Oluşturulması

Bu eğitim programıyla, beş yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan araştırmalar yaşamın erken yıllarında desteklenen işbirliği yapma becerilerinin, çocuklar için hem sosyal hem de bilişsel alanda olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların işbirliği becerilerini kazanmış olmaları, onlara kendi haklarını savunabilme ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olabilme gibi olumlu kazanımlar sağlamaktadır. İşbirliği yapabilen çocuk, bir akran grubuna üye olacağından diğer çocuklarla sağlam ilişkiler kurabilirler. Bu sayede yaşadığı ilişki deneyimleri sonucu çocuklar, akranlar arasındaki sorunları çözmek konusunda da daha başarılı hale gelmektedirler (Jewett, 1992 ve Hopp vd., 2000).

MEB'nın 2013 yılında tüm okullarda kullanılmaya başlanan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde doğrudan işbirliği davranışlarına yönelik amaç ve kazanımların yer almadığı görülmektedir. Sosyal beceriler çatısı altında bulunan işbirliği davranışlarına ilişkin becerilerin kazanılması için programda var olan sosyal-duygusal alan kazanım ve göstergelerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde geliştirilen sosyal beceri eğitim programlarının da işbirliği davranışlarını diğer sosyal beceriler içersinde ve daha genel bir çerçevede ele aldığı görülmektedir.

Yalnızca işbirliği davranışlarına yönelik olarak tasarlanan eğitim programının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabileceği fikrinden yola çıkarak hazırlanan eğitim programı, beş yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarını edinmeleri için gerekli olan kazanım ve göstergeleri içermektedir. Programın kazanım ve göstergeleri, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma basamaklarında yazılmıştır. Alma basamağında öğrenen, olayları ya da durumu fark etmeye başlamaktadır. Birey, nesne ve olguların farkında olmazsa ona karşı bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve algısal bir davranış geliştiremez. Tepkide bulunma basamağında ise kişi, uyarıcılara bilinçli olarak tepkide bulunmaktadır. Aktif olarak olaya, kavrama ya da sürece katılmakla birlikte soruya cevap vererek, tartışmaya katılarak, başkaları ile çalışarak tepkide bulunma görülmektedir (Fer, 2009; Sönmez, 2004). Programın kazanım ve göstergeleri Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren iki farklı eğitim programı

hazırlanıp uygulanmıştır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgi, etkinliklerin planlanması bölümünde yer almaktadır.

Tablo 1

İşbirliği Davranışlarını Destekleyen Oyun Temelli Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergeleri

PROGRAMIN KAZANIM-GÖSTERGELERİ	
KAZANIM 1:	ARKADAŞLARIYLA YARDIMLAŞMAYA İSTEKLİ OLUŞ
Gösterge 1:	Yardıma ihtiyacı olduğunu ifade eder
Gösterge 2:	Yardıma ihtiyacı olan arkadaşına yardım edebileceğini ifade eder
Gösterge 3:	Fiziksel olarak yardım etmeye istekli olur
Gösterge 4:	Sözel olarak yardım etmeye istekli olur
KAZANIM 2:	SÖZEL İLETİŞİM KURMAYA AÇIKLIK
Gösterge 1:	Konu ile ilgili konuşur
Gösterge 2:	Konu ile ilgili söylenenleri dinler
Gösterge 3:	Konu ile ilgili soru sorar
Gösterge 4:	Konu ile ilgili sorulan soruya cevap verir
Gösterge 5:	Etkinlikle ilgili bir konu anlatır
KAZANIM 3:	BİR KONU ÜZERİNE TARTIŞMAYA İSTEKLİ OLUŞ
Gösterge 1:	Konu üzerine fikir alışverişi yapmaya isteklidir
Gösterge 2:	Kendisine göre uygun olan fikirleri kabul eder onaylar
Gösterge 3:	Kendisine göre uygun olmayan fikirlere itiraz eder
Gösterge 4:	Konu üzerinde uzlaşmaya varmaya isteklidir
KAZANIM 4:	ELEŞTİRİYİ UYGUN BİÇİMDE KARŞILAMAYA RAZİ OLUŞ
Gösterge 1:	Kendisine yapılan eleştiriyi dinler
Gösterge 2:	Eleştiriyi dikkate aldığını ifade eder (sözel ya da fiziksel olarak)
Gösterge 3:	Davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz
KAZANIM 5:	İLİŞKİLERİNDE PAYLAŞIMCI OLMAYA İSTEKLİ OLUŞ
Gösterge 1:	Paylaşmak istediğini ifade eder
Gösterge 2:	Paylaşmak isteyen arkadaşına tepki verir
KAZANIM 6:	GRUPLA YAPILAN ETKİNLİĞE KATILMAYA İSTEKLİ OLUŞ
Gösterge 1:	Etkinlik grubuna katılma isteğini ifade eder
Gösterge 2:	Etkinlik sırasında grupla koordineli hareket eder
Gösterge 3:	Gerektiği durumlarda sırasını bekler

Gösterge 4:	Katıldığı etkinliği isteyerek sonuna kadar devam ettirir
Gösterge 5:	Devam eden bir etkinliğe isteyerek katılır
Gösterge 6:	İstedğinde arkadaşını etkinliğe davet eder
KAZANIM 7:	<i>BİZ DİLİ KULLANMAYA DÖNÜKLÜK</i>
Gösterge 1:	Etkinlik sırasında biz dili kullanarak konuşur
KAZANIM 8:	<i>YÖNETME DAVRANIŞI SERGİLEMEYE DÖNÜKLÜK</i>
Gösterge 1:	Arkadaşını fiziksel olarak yönlendirir
Gösterge 2:	Arkadaşını sözel olarak yönlendirir
Gösterge 3:	Arkadaşını fiziksel olarak engeller
Gösterge 4:	Arkadaşını sözel olarak engeller
KAZANIM 9:	<i>AKRANLARIYLA İŞBİRLİĞİ İÇİNDE ÖĞRENMEYE DÖNÜKLÜK</i>
Gösterge 1:	Arkadaşını bir beceriyi sergilerken gözlemler
Gösterge 2:	Arkadaşının beceriyi sergilerken yaptığı davranışı taklit eder
Gösterge 3:	Arkadaşının becerinin nasıl yapılacağına ilişkin söylediklerini yapar
KAZANIM 10:	<i>ARKADAŞININ DİKKATİNİ BİR KONUYA ÇEKMEYE DÖNÜKLÜK</i>
Gösterge 1:	Etkinlikle ilgilenmeyenleri fark eder
Gösterge 2:	Etkinlikle ilgili uyarıcı bir söz söyler
Gösterge 3:	Etkinlikle ilgili uyarıcı bir davranışta bulunur
KAZANIM 11:	<i>ETKİNLİKTE GÖREV ÜSTLENMEYE İSTEKLİLİK</i>
Gösterge 1:	Görev almaya istekli olduğunu ifade eder
Gösterge 2:	Görevini isteyerek yerine getirir
KAZANIM 12:	<i>ARKADAŞLARI ARASINDA GÖREV PAYLAŞIMI YAPMAYA İSTEKLİLİK</i>
Gösterge 1:	Üstlenilecek görevi fark eder
Gösterge 2:	Göreve uygun kişileri seçer

2.2.1. Programın Felsefesi

İnsan doğasına uygun bir eğitim, öncelikle bireyin gelişimini dikkate almakla sağlanabilir. Eğitim programları hazırlanırken çocukların gelişimsel özellikleri temel alınmalıdır. Bu program da hazırlanırken çocukların bulundukları yaş grubunun özellikleri göz önünde tutulmuş, tüm eğitim etkinlikleri buna göre hazırlanmıştır.

Programın temelini oluşturan yaklaşımlardan biri sosyal öğrenmedir. Sosyal öğrenme kuramcılarında Bandura, insanların beyin mekanizmalarını yalnızca izlemediklerini aynı

zamanda kendi yaşamlarının uygulayıcısı olduklarını, duyu, motor ve beyin sistemlerini kullanarak yaşamdaki hedeflerine yön verdiklerini belirtmektedir (Bandura, 1999).

Bilişsel süreçler sadece beyin aktivitelerinden ibaret değildir, aynı zamanda belirleyici etkiye de sahiptir. İnsan zihni yalnızca tepki verici değil etkin, üretici, yaratıcı ve kendini yansıtır (Bandura, 1999). Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar çevreyi belli yollarla etkilemekte, değiştirmekte, çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkilemektedir (Senemoğlu, 2012). Bandura'ya göre oyun çocuğun sosyalleşmesi, iletişim kurması açısından önemlidir. Çocuk oyun içerisinde arkadaş edinir, sosyalleşir. Sosyal iletişim içerisinde çocuk gözlemleri ve tekrar ettiği davranışlar ile yeni davranışlar kazanır (Duman, 2010). Dolayısıyla işbirliği davranışlarını geliştirmek için en iyi fırsat oyun etkinlikleri içerisinde elde edilebilir.

İnsanın sosyal bir varlık oluşu, onun diğer insanlarla iletişim ve işbirliği içerisinde olmasını da beraberinde getirmektedir. Vygotsky, öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde ona aktarıldığını, çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığını söyler. İnsan sosyal olarak oluşturulan bir fenomendir. Çünkü çocuğun kullandığı dilin, kavramların, olguların, araç-gereçlerin tarihi ve kültürel bir karakteri vardır. Aktivite teorisini savunan Vygotsky, çocuğun öğrenmesinde yetişkinlerin ve çevrenin rolünün daha çok olduğunu söyler (Ergün ve Özsüer, 2006). Programının merkezinde akranlarla yapılan işbirliği vardır. Programda beş yaş grubu çocukların en doğal aktivitesi olan oyun, etkin bir şekilde sürece dahil olabildikleri ve işbirliği yapmalarına fırsat veren ortamlar hazırlanarak sunulmaktadır.

Etkin öğrenme yaklaşımı, programı oluşturan önemli yaklaşımlardan biridir. Etkin öğrenmede öğrenen öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımakta, öğrenme süreci ile ilgili karar alma fırsatı bulmakta ve bu süreçte zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmaktadır (Açıkgöz, 2003). Düşünceleriyle etkin öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesinde yol gösterici olan Dewey (1972), öğrenenin çevreyle etkileşiminin, bilginin öğrenen tarafından keşfedilmesinin, gerçek ve ilk elden yaşantılar geçirmesinin önemini vurgulamaktadır (Dewey'den aktaran Açıkgöz, 2003).

Etkin öğrenme yaklaşımını destekleyenlerden biri de Bruner'dir. Bruner (1966)'e göre karşılıklılık (reciprocity) önemli bir güdüdür ve başkalarına tepkide bulunmaya ve onlarla bir amaç doğrultusunda birlikte hareket etmeye duyulan derin bir insani gereksinimi içermektedir. Çocuk, çevresiyle etkileşimde bulunarak, uyaranlara yakın çevreden

bağımsız tepkiler geliştirerek, olayları içselleştirerek gelişmektedir (Bruner'den aktaran Açıkgöz, 2003).

Geliştirilen programda da çocukların bilgiyi kendi yaşam deneyimleriyle oluşturmalarına fırsat verilmektedir. Bunun için çocuğun seçim yapması, zengin çeşitliliği olan malzemelerle doğrudan etkileşime girmesi önemlidir. Ayrıca çocuk, işbirliğinin önemli bir parçası olan iletişimi gerçekleştirebilmesi için teşvik edilmektedir.

İnsanlar özellikle de çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler (Senemoğlu, 2012). Bronfenbrenner'in geliştirdiği ekolojik sistem teorisine göre, çocuğun gelişimi, anlayabilmek için sadece bireyi değil çevresini de anlamak gereklidir. Çünkü bireyin çevresi birbiriyle ilişki içersinde olan katmanlardan meydana gelmekte ve bu ilişkiler bireyin gelişimini etkilemektedir (Bronfenbrenner'den aktaran Lindo, 1997). Örneğin bu teori içerisinde tanımlanan mikrosistem, gelişen birey tarafından -yüzyüze iletişimde bulunan bir ortamda- deneyimlenen kişilerarası ilişkiler, sosyal roller ve etkinliklerin bir örüntüsüdür. Bu sistem, aile, okul, akran grupları, işyeri gibi ortamları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Dolayısıyla akranlar, çocukların öğrenmelerinde ve gelişimlerinde önemli rol oynamaktadırlar.

2.2.2. Programın İlkeleri

a) Uygulanacak her iki programda da merkezde çocuk vardır. Etkinlikler başlarken çocukların odaklanmaları için dikkatlerinin çekilmesi önemlidir. Program kapsamında işbirliği davranışlarının ortaya çıkartılması önemli olduğundan uygun ortamın oluşturulup onların gerekli etkileşimi sağlamaları beklenmektedir.

b) Program yalnızca oyun etkinliklerini kapsamaktadır. Oyun etkinlikleri, çocukların sosyal yönden en fazla deneyim yaşayabilecekleri, dolayısıyla işbirliği davranışlarını en rahat ortaya koyabilecekleri etkinliklerdir. Ayrıca oyun etkinlikleri, tüm gün boyunca yaptıkları diğer etkinliklerle de kolayca bütünleştirilebilmektedir. Bu sayede edindikleri deneyimlerin günlük hayatta devamlılığının sağlanması kolaylaşmaktadır.

c) Etkinliklerde etkileşime fırsat veren zengin uyarıların kullanıldığı eğitim ortamları sağlanmaktadır. İşbirliğinin temelinde iletişim yatmaktadır ve bu nedenle eğitim ortamı, çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını teşvik edici niteliktedir. Belli bir konu

üzerinde odaklanarak birbirleriyle sözel ya da sözel olmayan yollarla fikir alışverişinde bulunabilecekleri, tartışabilecekleri fırsatlar sağlamak oldukça önemlidir.

d) Program, etkinlikler bazında iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Birinci grup; yapılandırılmış etkinliklerin olduğu gruptur. Bu gruptaki etkinliklerde çocukların oyun sürecinde kullanacakları adımlar, oyun başında büyük ölçüde tanımlanmıştır. Çocuklar ne yapmaları gerektiğiyle ilgili birçok sorunun cevabını bilerek oyuna başlar. Tüm çocuklardan bu adımlara uygun hareket etmesi beklenmektedir. İkinci grup ise yapılandırılmamış etkinliklerin bulunduğu gruptur. Bu gruptaki etkinliklerde, çocuklar oynamak istedikleri oyuna kendileri karar verip süreci kendileri yapılandırmaktadır. Oyunun başlangıcında ortam eğitimci tarafından hazırlanır ve çocukları harekete geçirecek olan bazı materyaller verilebilir. Gerisi çocuklara bırakılır. Bunun yanı sıra süreçle ilgili kendi fikirlerini oluşturabilmeleri için bazı ipuçları verilebilir. Ancak bunlar asla tüm çocukların uyması gereken kurallar haline dönüştürülmez.

e) İşbirliği, sosyal bir davranıştır ve bu davranışın ortaya çıkabilmesi için gerekli olan iletişim sağlanırken çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlardan yararlanılabilir. Etkinlik içerisinde bunu gerçekleştirmenin en iyi yollarından biri değerlendirme aşamasını kullanmaktır. Çocukların sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini tartışabilecekleri bir değerlendirme aşaması, etkili bir iletişim sağlamaya yardımcı olabilecektir.

f) Sosyal bir davranış olan işbirliğinin etkinliklerle sınırlı kalmayıp günlük yaşamda da devamlılığının sağlanabilmesi için ailenin desteğine ihtiyaç vardır. Bu nedenle zaman zaman kazanımları destekleyecek ve işbirliği deneyimlerini okul dışında da kullanmalarını sağlayacak bazı etkinlikler yazılı olarak ailelere iletilmektedir.

g) İşbirliğinde gerekli olan iletişimin ortaya çıkabilmesi için öncelikle çocuğun oyuna isteyerek dahil olması ve süreç boyunca pasif kalmaması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun aktif olarak katılacağı ortam sağlanmakta ve çocuk istediği sürece oyuna dahil edilmektedir.

h) Programın amacına ulaşması için etkinliklerin çocukların yaşamlarına uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle, oyun etkinlikleri çocukların ilgi ve isteklerine, gelişimlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca aile ve kültür özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur.

i) Programda yer alan oyunlar fiziksel aktiviteye dayalı olabileceği gibi, düşünme ve hayal gücünü harekete geçirmeyi gerektiren etkinlikler de olabilir.

j) Amaç işbirliği davranışlarının gelişimi olduğu için etkinlikler, birden fazla çocuğun birlikte çözmesini gerektirecek problem durumları içermektedir. Bu sayede birlikte başarmaları gereken bir görev üzerine odaklanıp sonuca ulaşmaları sağlanmaktadır.

2.2.3. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Eğitim ortamı uygulanan programın önemli bir unsurudur. Program, her iki grupta da oyun etkinliklerini içerdiğinden fiziki açıdan rahat hareket imkanı sağlamasının yanı sıra sınıf ortamının sosyal atmosferi de oldukça önemlidir. Sınıfta yaratılan güven ortamı çocukların birbirleriyle iletişim ve işbirliği kurmalarını doğrudan etkilemektedir. Bu noktada öncelikle eğitimciye iş düşmektedir. Sınıfta sağlanan güven ortamından sonra çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunabilecekleri fırsatların sağlanması gerekmektedir. Çocukların birbirlerine soru sormaları, cevap vermeleri, paylaşımlarda bulunmaları, yardım etmeleri vb. davranışların desteklendiği ve çocukların paylaşımda bulunmaktan kaçınmadığı etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

2.2.4. Etkinliklerin Planlanması (Programın içeriği)

Program, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki grup oyun etkinliğinden oluşmaktadır. Etkinliklerin kazanımlara göre dağılımını gösteren belirtke tablosu Tablo 2’de verilmiştir.

2.2.4.1. Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programı

MEB okul öncesi eğitim programında yapılandırılmış etkinlik şöyle tanımlanmıştır: *Yapılandırılmış etkinlikler*; çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük gruplarda katılımını sağlayan oyunlardır.

Bu eğitim programında etkinlikler eğitimci tarafından önceden ayrıntılarıyla planlanmıştır. Seçilen kazanım göstergeler doğrultusunda kullanılacak materyaller, değerlendirme gibi kazanımlara ulaşmayı sağlayacak sürecin tüm adımları önceden hazırlanmıştır. Ayrıca

oyunların herkesin uymasını gerektiren bazı kuralları vardır. Bu kurallar en baştan bellidir ve çocuklar oyunu oynadıkları sürece bu kurallara uyulmak zorundadırlar.

2.2.4.2. Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programı

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yapılandırılmamış oyun şöyle tanımlanmıştır: *Yapılandırılmamış oyun*; bireysel, eşli, küçük veya büyük grup halinde oynanan oyunlar sırasında çocuklar tamamen kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynarlar. Nerede, kiminle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına çocuklar karar verirler. Bu tür oyunlar öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli, açık uçlu bir süreç olarak işleyen yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşan oyunlardır (MEB, 2013).

Programda yer alan yapılandırılmamış etkinlikler yapısal olarak oyun zamanında oynanan oyunlarla benzerlik göstermektedir. Uygulanacak programlar arasındaki paralelliği sağlamak adına kullanılacak materyaller genellikle yapılandırılmış etkinliklerdeki materyallerin aynısı ya da benzeridir.

Etkinliğin başında seçilen materyaller çocuklara planlanan şekilde sunulacak, soru ve cevaplar yoluyla sunulan materyalleri kullanarak nasıl bir oyun oynamak istediklerine kendilerinin karar vermesi sağlanmaktadır. Tüm etkinliklerde çocukların tamamı aynı oyunu oynamak zorunda değildir. Etkinlik başında sohbet ederken grup olmaları teşvik edilerek aynı materyallerle farklı oyunlar oynamalarına izin verilebilir.

Her bir etkinlik planı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında belirtildiği üzere ilgili kazanım ve göstergeler, gerekli araç-gereçler ve öğrenme süreci gibi bölümleri içermektedir.

Program, iki ay süreyle haftada üç gün uygulanmak üzere hazırlanacak olan oyun etkinliklerinden oluşmaktadır. Toplam 24 yapılandırılmış oyun etkinliği, 24 yapılandırılmamış oyun etkinliği planı içermektedir.

2.2.5. Etkinlik Planları Hazırlanırken Dikkat Edilen Noktalar

Etkinlikler hazırlanırken çocukların bireysel farklılıkları ve farklı gelişim özellikleri olduğu göz önünde bulundurulmuştur.

Program hazırlanırken, öncelikle çocukların gelişim özelliklerine uygun nitelikte, işbirliği davranışlarına yönelik kazanım ve göstergeler oluşturulmuştur. Tüm etkinlikler çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kazanım göstergelere göre hazırlanmıştır.

Programdaki etkinlikler, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyutla ilkeleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

2.2.6. Programlar Uygulanırken Dikkat Edilen Noktalar

-Çocukların işbirliği davranışlarını ortaya çıkarabilmeleri için etkinlikler uygulanırken çocukların birbirleriyle iletişimde bulunmaları teşvik edilmelidir.

-Çocukların aktif ve istekli olarak oyuna katılımı sağlanmalıdır.

-Programdaki bazı etkinlikler bütünleştirilmiş yapıdadır. Bu etkinliklerde oyun ve diğer etkinliklerin uyum içersinde olmasına özen gösterilmelidir.

-Çocuklarla iletişimi başlatabilmek ve kolaylaştırabilmek için etkinlikler sırasında doğru ve etkili sorular sormaya dikkat edilmelidir.

-Çocukların oyun etkinlikleri sırasında seçim yapmalarına izin verilmelidir.

-Oyunlar sırasında fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri sağlanmalıdır.

2.2.7. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Kriterleri

Programın hazırlanmasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin plan, uygulama ve değerlendirme boyutlarında bir takım oyun kriterleri belirlenmiştir.

2.2.7.1. Yapılandırılmış Oyun

Yapılandırılmış oyun etkinliklerinin plan, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin kriterler aşağıda belirtilmektedir.

2.2.7.1.1. Plan Boyutu

1.Öğrenme sürecinde oyunun gelişimi planlanmıştır.

2.Oyunda roller ve görevler belirlenmiştir.

- 3.Kullanılacak eğitsel materyaller ya da oyuncaklar belirlenmiş/sınırlandırılmıştır.
- 4.Öğrenme sürecinde çocuklar için planlanan davranışlar belirlenmiştir.
- 5.Öğrenme süreci sonunda ortaya çıkacak ürün/davranışlar belirlenmiştir.

2.2.7.1.2. Uygulama Boyutu

- 1.Öğretmen oyunun gelişimi ve istenen davranışların ortaya çıkmasında aktif rol alır.
- 2.Öğretmen aktif bir şekilde oyunun plana uygun gelişmesini sağlar.
- 3.Öğrenciler kendileri için belirlenen rol ve kurallara uygun oynarlar.
- 4.Ortaya çıkan ürün/davranışlar plana uygundur. Öğretmen gerekli tedbirleri alır.
- 5.Ortaya çıkan ürün/davranışlar hakkında öğretmen liderliğinde değerlendirme yapılır.

2.2.7.1.3. Değerlendirme Boyutu

- 1.Eğitimci kazanıma uygun değerlendirme yöntemini seçer.
- 2.Eğitimci oyun sonunda 4 düzeyde değerlendirme sorusu sorar.
 - a.Etkinlik süresince ne yapıldığını açıklayan betimleyici sorular sorulur.
 - b.Hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının farkına varmaları sağlayan duyuşsal sorular sorulur.
 - c.Etkinlikte kazandırılması planlanan davranışlara yönelik sorular sorulur.
 - d.Etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmelerini sağlayan sorular sorulur.

2.2.7.2. Yapılandırılmamış Oyun

Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin plan, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin kriterler aşağıda belirtilmektedir.

2.2.7.2.1. Plan Boyutu

- 1.Öğrenme sürecinde oyunun gelişimi planlı değildir, serbest gelişime açıktır.
- 2.Oyunda önceden belirlenmiş roller ve görevler yoktur.
- 3.Birden fazla öğrenme merkezi ve bütün eğitsel materyal ya da oyuncaklar çocukların kullanımına açıktır.
- 4.Öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek davranışlar serbest oyun sürecine işlenmiştir (Gömülmüştür)
- 5.Öğrenme süreci sonunda ortaya çıkacak ürün/davranışlar belirlenmemiştir.

2.2.7.2.2. Uygulama Boyutu

- 1.Öğretmen oyunun gelişimi ve istenen davranışların ortaya çıkmasında pasif bir roledir.
- 2.Çocuklar istedikleri oyunları kurarken öğretmen açık uçlu sorular sorarak ve diyalog kurarak istenen davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olur.
- 3.Çocuklar için önceden belirlenen rol ve kurallar yoktur, çocuklar oyun sürecinde kendilerinin belirlediği kurallara göre oynarlar.
- 4.Ortaya çıkması planlanan bir ürün yoktur.
- 5.Ortaya çıkan davranışlar hakkında öğretmen liderliğinde değerlendirme yapılır.

2.2.7.2.3. Değerlendirme Boyutu

- 1.Eğitimci kazanıma uygun değerlendirme yöntemini seçer.
- 2.Eğitimci oyun sonunda 4 düzeyde değerlendirme sorusu sorar.
 - a. Etkinlik süresince ne yapıldığını açıklayan betimleyici sorular sorulur.
 - b. Hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının farkına varmaları sağlayan duyuşsal sorular sorulur.
 - c. Etkinlikte kazandırılması planlanan davranışlara yönelik sorular sorulur.
 - d. Etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmelerini sağlayan sorular sorulur.

Tablo 2

İşbirliği Davranışlarını Destekleyen Oyun Temelli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Belirtke Tablosu

KAZANIM		Kazanım1 Arkadaşlarıyla yardımlaşmaya istekli oluş	Kazanım2 Sözel iletişim kurmaya açıklık	Kazanım3 Bir konu üzerine tartışmaya istekli oluş	Kazanım4 Eleştiriyi uygun biçimde karşılamaya açık oluş	Kazanım5 İlişkilerinde paylaşımcı olmaya açık oluş	Kazanım6 Grupla yapılan etkinliğe katılmaktan zevk alış	Kazanım7 Biz dili kullanmaya istekli oluş	Kazanım8 Yönetme davranışı sergilemeye dönüklük	Kazanım9 Akranlarıyla birlikte öğrenmekten zevk alış	Kazanım10 Arkadaşının dikkatini bir konuya çekmeye	Kazanım11 Etkinlikte görev üstlenmekten zevk alış	Kazanım12 Arkadaşları arasında görev paylaşımı
ETKİNLİK													
Kodu	Türü												
A1	Oyun	X											
A2	Dramatik oyun	X											
A3	Oyun-Türkçe		X										
A4	Dramatik oyun		X										
A5	Dramatik oyun			X									
A6	Dramatik oyun			X									
A7	Dramatik oyun				X								
A8	Oyun-Sanat				X								
A9	Oyun-Sanat					X							
A10	Oyun-Sanat					X							
A11	Oyun						X						
A12	Oyun						X						
A13	Oyun							X					
A14	Oyun-Sanat							X					
A15	Oyun-Sanat								X				
A16	Oyun-Müzik								X				
A17	Oyun-Fen									X			
A18	Oyun-Fen									X			
A19	Oyun-Türkçe										X		
A20	Oyun-Türkçe										X		
A21	Oyun											X	
A22	Oyun-Sanat											X	
A23	Dramatik oyun												X
A24	Dramatik oyun												X
B1	Oyun	X											
B2	Oyun-Müzik	X											
B3	Oyun-Fen		X										
B4	Dramatik oyun		X										
B5	Dramatik oyun			X									
B6	Oyun-Türkçe			X									
B7	Oyun				X								
B8	Oyun-Sanat				X								

Tablo 3

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Grup	Çocuk Sayısı	Kız	Erkek	Yaş
Birinci Deney Grubu (Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan sınıf)	14	8	6	5
İkinci Deney Grubu (Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan sınıf)	15	7	8	5
Kontrol Grubu	17	9	8	5
Toplam	46	24	22	

Deney ve kontrol grubuna dahil edilecek sınıfların fiziksel olarak eşitliğini test etmek amacıyla “ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği”nin iki alt boyutu kullanılmıştır. ECERS, Harms ve Clifford (1990) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye adaptasyonu ve Türkçe adaptasyonunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması Kler Klodya Tovim (1996) tarafından yapılmıştır (Tovim’den aktaran Aksoy, 2009). Bu çalışma kapsamında sınıfların fiziksel ortam kapsamında eşitliklerinin test edilmesi amacıyla uygulanan maddelerden elde edilen değerler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Fiziksel Eşitliklerini Gösteren ECERS Sonuçları

Gruplar ECERS-R Alt Boyutları	1. Deney grubu		2. Deney grubu		Kontrol grubu	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Sınıf Alanı ve Mobily.	4,87	2,1	4,87	2,1	4,87	2,1
Aktiviteler	2,6	1,17	2,6	1,17	2,6	1,17

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamındaki tüm sınıfların, uygulanan ölçek maddelerine göre eşit puanlar aldıkları ve kullanılan iki alt boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerinin eşit olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak her üç sınıfın da fiziksel olarak eşit olduğu kabul edilebilir.

2.3.2. Veri Toplama

Araştırmanın nicel boyutu problem çözme becerilerinin ölçülmesini kapsamaktadır. Problem çözme becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında Arslan (2012) tarafından geliştirilen “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. İşbirliği davranışlarının gelişimine ilişkin veriler ise bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan işbirliği davranışı gözlem formu ile toplanmıştır.

Çalışmanın nicel verileri, beş yaş grubundaki çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılan “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, kontrol grubuna ve deney gruplarına etkinlik uygulamaları başlamadan önce ve etkinlik uygulamaları bittikten sonra öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Problem çözme becerilerindeki kalıcılığın tespit edilmesi amacıyla 3 hafta sonra “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin uygulama sıklıkları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Uygulama Sıklıkları

Zaman Grup	Uygulamalar başlamadan önce	Uygulamalar bittikten sonra (8. hafta)	Kalıcılık Ölçümü (11. hafta)
Deney I	P.Ç.B.D.Ö.	P.Ç.B.D.Ö.	P.Ç.B.D.Ö.
Deney II	P.Ç.B.D.Ö.	P.Ç.B.D.Ö.	P.Ç.B.D.Ö.
Kontrol	P.Ç.B.D.Ö.	P.Ç.B.D.Ö.	-

*P.Ç.B.D.Ö.: Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

2.3.3. Araç: Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Problem çözme becerilerini ölçmek için, Arslan (2012) tarafından geliştirilen “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, altı yaş grubu çocukların evde ve okulda en sık karşılaştıkları yirmi problem durumuna ilişkin öyküleri

içermektedir. Bu öykülerden yola çıkılarak hazırlanan altı farklı problem çözme aşamasındaki sorular çocuklara yöneltilmekte ve cevaplara göre puanlama yapılmaktadır.

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Arslan (2012) tarafından geliştirilmiştir. Altı yaş grubu çocukların genel problem çözme becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek, çocukların evde ve okulda karşılaştıkları problem durumlarını kapsamaktadır. Ölçek maddelerinin oluşturulması sırasında eve ve okula ait problemler belirlenmiş ve toplam 20 problem durumu oluşturulmuştur. Altı yaş grubu çocukların evde ve okulda en sık karşılaştıkları yirmi problem durumuna ilişkin öykülerden yola çıkılarak hazırlanan altı farklı problem çözme aşamasındaki sorular çocuklara yöneltilmekte ve alınan cevaplara göre 3'lü likert olarak puanlanmaktadır (doğru:2 / kısmen doğru:1 / kabul edilemez:0).

- *Güvenirlilik ve Geçerlik*: Geliştirilen ölçek, 100 deney, 100 kontrol grubu olmak üzere toplam 200 çocuktan oluşan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik düzeyinin belirlenmesi için oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ayrıca her bir madde için Lawshe Kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin içerik geçerliği oranları 1.00 olarak bulunmuştur.

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ve maddelerin madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Buna göre toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .76 olarak bulunmuş, bu bulgu maddelerin puanlayıcıları toplam ölçek bazında iyi derecede ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır.

Üst %27'lik grubun toplam ölçek bazında aritmetik ortalaması 1.96, alt %27'lik grubun toplam ölçek bazında aritmetik ortalaması 1.90; üst %27'lik grubun toplam ölçek bazında standart sapması .19, alt %27'lik grubun toplam ölçek bazında standart sapması .14 olarak bulunmuştur. Toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarının ise .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin dış tutarlılığını incelemek amacıyla test tekrar test tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson

Korelasyon Katsayısı sonuçları incelenmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı değerinin toplam ölçek puanlarında .83 olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir.

“Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin Arslan (2012) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları altı yaş grubu çocuklar üzerinde yapılmıştır. Ancak bu çalışmaya beş yaş grubu çocuklar dahil edildiğinden, çalışma öncesinde beş yaş grubunda ve Muğla İli örneklemini üzerinde uygulanarak yeni bir geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır.

2.3.3.1. Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Muğla İli Örnekleminde ve Beş Yaş ve Üzeri Çocuklar için Geçerlik Güvenirlik Analizleri

Bu çalışmada da Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği’nin kullanılması planlanmış, çalışma Muğla il merkezinde ve beş yaş ve üzeri çocuklarla yapılacağı için yeniden geçerlik güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Veriler, Muğla İli Merkez İlçesindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan beş yaş grubu 154 çocuktan toplanmıştır.

Ölçeğe yapısı gereği faktör analizi yapılamamıştır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada bunun sebebi, *-ölçme aracının likert tip bir ölçek olarak yapılandırılmamış olması-* olarak açıklanmıştır. Ayrıca ölçek yapısı gereği madde çıkartılmasına uygun değildir.

Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar her bir problem çözme düzeyine göre yorumlandığından Cronbach alpha güvenirlik katsayıları bu aşamalar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach alpha değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Problem Çözme Aşamaları	n	Cronbach's Alpha	Ortalama	Varyans	Standart Sapma
1. AŞAMA (problemi tanımlama)	20	,878	23,5584	52,300	7,23191
2. AŞAMA (çıkarımlarda bulunma)	20	,944	31,7468	71,249	8,44092
3. AŞAMA (nedenlerini belirleme)	20	,927	27,2922	99,528	9,97639
4. AŞAMA (çözümleri belirleme)	20	,941	25,0455	113,795	10,66749
5. AŞAMA (problemden kaçınma)	20	,934	24,3961	94,764	9,73466
6. AŞAMA (sonuç çıkarma)	20	,935	21,0195	121,379	11,01720

Tablo 6 incelendiğinde, her bir aşama için Cronbach alpha güvenirlik katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin üzerinde çalışılan grup için tüm aşamalardaki güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik analizi için üst %27 ve alt %27'lik gruplar karşılaştırılmış, buna ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin t Testi Değerleri

Bağımsız Gruplar için t testi					
	t	sd	p	Ortalama farkı	Farkın standart hatası
m1	5,942	47,413	0,000	0,52	0,09
m2	6,441	41	0,000	0,62	0,10
m3	13,469	58,25	0,000	1,45	0,11
m4	9,603	64,326	0,000	1,31	0,14
m5	9,423	46,367	0,000	1,26	0,13

m6	6,084	46,117	0,000	0,83	0,14
m7	6,783	82	0,000	0,81	0,12
m8	9,405	41	0,000	0,93	0,10
m9	12,165	48,632	0,000	1,38	0,11
m10	10,166	64,669	0,000	1,33	0,13
m11	9,628	46,848	0,000	1,24	0,13
m12	15,135	51,606	0,000	1,48	0,10
m13	8,352	70,655	0,000	1,05	0,13
m14	7,065	41	0,000	0,67	0,09
m15	6,374	41	0,000	0,86	0,13
m16	3,528	41	0,001	0,36	0,10
m17	3,1	58,365	0,003	0,33	0,11
m18	18,653	69,438	0,000	1,60	0,09
m19	5,846	82	0,000	0,74	0,13
m20	7,815	41	0,000	0,81	0,10
m21	7,182	41	0,000	0,93	0,13
m22	10,521	82	0,000	1,19	0,11
m23	6,114	82	0,000	0,67	0,11
m24	11,634	82	0,000	1,33	0,11
m25	6,827	66,973	0,000	0,86	0,13
m26	15,715	51,742	0,000	1,52	0,10
m27	7,273	52,237	0,000	0,95	0,13
m28	11,105	81,026	0,000	1,14	0,10
m29	7,784	82	0,000	0,83	0,11
m30	12,996	69,698	0,000	1,40	0,11
m31	8,918	82	0,000	1,21	0,14
m32	7,061	45,186	0,000	0,76	0,11
m33	5,366	51,219	0,000	0,81	0,15
m34	11,045	62,67	0,000	1,43	0,13
m35	10,659	62,592	0,000	1,38	0,13
m36	6,878	48,106	0,000	0,98	0,14

m37	6,518	82	0,000	0,88	0,14
m38	12,707	66,834	0,000	1,36	0,11
m39	12,497	69,427	0,000	1,36	0,11
m40	21,449	41	0,000	1,76	0,08
m41	14,633	45,365	0,000	1,55	0,11
m42	10,776	82	0,000	1,40	0,13
m43	5,982	73,258	0,000	0,57	0,10
m44	5,074	41	0,000	0,43	0,08
m45	7,784	48,965	0,000	1,05	0,13
m46	13,114	45,405	0,000	1,38	0,11
m47	8,314	43,895	0,000	1,07	0,13
m48	7,677	45,697	0,000	1,10	0,14
m49	7	82	0,000	0,83	0,12
m50	16,123	46,532	0,000	1,52	0,09
m51	10,894	82	0,000	1,31	0,12
m52	15,33	82	0,000	1,57	0,10
m53	18,055	52,249	0,000	1,71	0,09
m54	8,584	61,341	0,000	1,14	0,13
m55	6,113	61,238	0,000	0,86	0,14
m56	5,057	41	0,000	0,52	0,10
m57	5,807	45,373	0,000	0,86	0,15
m58	8,072	41	0,000	0,93	0,12
m59	8,083	41	0,000	0,95	0,12
m60	17,629	71,008	0,000	1,62	0,09
m61	7,014	82	0,000	0,83	0,12
m62	11,465	41	0,000	1,12	0,10
m63	9,235	51,67	0,000	1,24	0,13
m64	13,918	67,239	0,000	1,57	0,11
m65	10,38	82	0,000	1,26	0,12
m66	9,119	82	0,000	1,26	0,14
m67	6,906	82	0,000	0,86	0,12

m68	7,394	41	0,000	0,86	0,12
m69	10,246	41	0,000	1,26	0,12
m70	7,906	66,279	0,000	1,10	0,14
m71	14,031	80,888	0,000	1,40	0,10
m72	9,24	58,343	0,000	1,26	0,14
m73	5,128	60,934	0,000	0,57	0,11
m74	4,184	41	0,000	0,40	0,10
m75	7,35	43,246	0,000	1,07	0,15
m76	9,858	41	0,000	1,14	0,12
m77	10,044	54,993	0,000	1,19	0,12
m78	20,455	81,59	0,000	1,71	0,08
m79	5,459	44,008	0,000	0,69	0,13
m80	4,159	41	0,000	0,43	0,10
m81	9,137	41	0,000	1,24	0,14
m82	3,77	44,017	0,000	0,48	0,13
m83	4,168	41	0,000	0,48	0,11
m84	13,479	51,528	0,000	1,60	0,12
m85	9,467	48,328	0,000	1,10	0,12
m86	10,62	47,65	0,000	1,29	0,12
m87	9,467	82	0,000	1,26	0,13
m88	11,991	51,009	0,000	1,45	0,12
m89	11,04	82	0,000	1,36	0,12
m90	15,846	82	0,000	1,60	0,10
m91	7,893	57,907	0,000	1,02	0,13
m92	9,352	41	0,000	1,10	0,12
m93	7,92	47,858	0,000	1,14	0,14
m94	11,685	45,529	0,000	1,21	0,10
m95	11,493	41	0,000	1,19	0,10
m96	9,932	82	0,000	1,29	0,13
m97	5,714	59,286	0,000	0,76	0,13
m98	16,488	57,416	0,000	1,60	0,10

m99	7,995	78,549	0,000	1,12	0,14
m100	13,131	82	0,000	1,52	0,12
m101	10,071	64,745	0,000	1,12	0,11
m102	9,93	44,659	0,000	1,14	0,12
m103	6,658	82	0,000	0,83	0,13
m104	8,048	44,843	0,000	0,90	0,11
m105	9,871	59,492	0,000	1,31	0,13
m106	15,753	60,183	0,000	1,62	0,10
m107	10,936	66,583	0,000	1,31	0,12
m108	10,594	62,607	0,000	1,31	0,12
m109	4,495	44,566	0,000	0,52	0,12
m110	5,489	41	0,000	0,62	0,11
m111	8,395	45,564	0,000	1,21	0,14
m112	13,974	41	0,000	1,52	0,11
m113	12,185	45,065	0,000	1,33	0,11
m114	16,439	46,577	0,000	1,55	0,09
m115	8,328	77,576	0,000	1,02	0,12
m116	15,41	48,508	0,000	1,26	0,08
m117	9,171	82	0,000	1,24	0,13
m118	13,695	72,772	0,000	1,40	0,10
m119	10,442	69,641	0,000	1,19	0,11
m120	14,251	41	0,000	1,48	0,10

Tablo 7’de ölçeğin geçerlik analizi için üst %27 ve alt %27’lik grupların karşılaştırıldığı t testinden elde edilen sonuçlar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin, .05 anlamlılık düzeyinde ($p<.05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğu görülmektedir.

2.3.4. Veri Analizi

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Problem çözme becerileri ölçeğinin analizleri için yapılan betimsel istatistikler, toplam puanlar ve altı problem çözme aşaması için her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir. Çocukların Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar, çıkarımlarda bulunma, nedenleri belirleme ve çözümleri belirleme aşamalarına ilişkin veri analizinde ANOVA kullanılırken problemi tanımlama, problemden kaçınma ve sonuç çıkarma aşamalarına ilişkin veri analizinde ANCOVA kullanılmıştır.

ANOVA kullanılan aşamalarda ikili karşılaştırmalar için “Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi” kullanılmıştır. ANCOVA yapılmadan önce analizin gereklerinin yerine gelip gelmediği test edilmiştir. ANCOVA'nın en önemli gereklerinden birisi dağılımın normalliği. Dağılımın normalliği Shapiro-Wilk testi ($\alpha=.01$) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda tüm aşamalar için ve tüm grupların hem ön hem de son testlerinin dağılımının normal dağılımdan anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p<.01$).

ANCOVA'da bir başka önemli gerek de ön test-son test verilerinin regresyon eğimlerinin eşit olmasıdır. Buna ilişkin regresyon eğimlerinin eşitliği test edilmiştir. *Problemi Tanımlama*, *Problemten Kaçınma* ve *Sonuç Çıkarma* aşamalarında regresyon eğimlerinin eşit olduğu; *Çıkarımlarda Bulunma*, *Nedenleri Belirleme* ve *Çözümleri Belirleme* aşamalarında ise bu gereğin sağlanmadığı gözlenmiştir. *Problemi Tanımlama*, *Problemten Kaçınma* ve *Sonuç Çıkarma* aşamalarına ilişkin ANCOVA sonuçlarından önce regresyon eğimlerinin eşitliğine ilişkin test sonuçlarına bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

2.4. Nitel Boyut

Bu başlık altında çalışmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcı, veri toplama, gözlem ve veri analizi bilgilerine yer verilmiştir.

2.4.1. Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, ulaşılması kolay ve

araştırmaya katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Erkuş, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İki deney, 1 kontrol grubu olarak seçilen üç farklı beş yaş grubu sınıfı içerisinde, her gruptan üç çocuk olacak şekilde toplam 9 çocuk üzerinde gözlem yapılmıştır.

2.4.2. Veri Toplama

Nitel veriler, beş yaş grubundaki çocuklarda işbirliği davranışlarını incelemek için gözlem yoluyla toplanmıştır. Gözlem, çocukların herhangi bir gelişim alanındaki sürecin değerlendirilmesi için bilgi kaynağı olarak kullanılan gerekli bir araçtır (Almy ve Genishi, 1979). Gözlem yapılırken çocukların yüz ifadeleri, vücut pozisyonları gibi bazı detaylara dikkat etmek önemlidir. İnce detaylar ve detayların nitelikleri, davranışın anlamına ilişkin ipuçları sunar (Almy ve Genishi, 1979).

Bu çalışmada yapılacak gözlemler, elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme amacına hizmet eden yapılandırılmış alan çalışması şeklinde planlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulduğu her türlü sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada gözlem, anasınıfında, oyun zamanı boyunca oluşan işbirliği davranışlarını ayrıntılı olarak betimlemek amacıyla kullanılmış ve video ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmacının aldığı rol bakımından katılımsız gözlem tercih edilmiştir. Katılımsız bir gözlemde araştırmacı, gözlemlediği etkinliğe katılmaz. Kenarda oturur ve izler (Fraenkel ve Wallen, 2005). Gözlemledikleri durumun içine direkt girmez. Dolayısıyla bu çalışmada araştırmacı, etkinliklere katılmamış, not tutulması gereken durumlarda sınıf içerisinde bağımsız gözlemci olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların işbirliği davranışlarının gelişimini ölçmek için İşbirliği Davranışı Gözlem Formu kullanılarak yapılan gözlemler, iki deney ve bir kontrol grubu için etkinlikler uygulanmadan önce ve tüm etkinliklerin uygulanmasından sonra yapılmış, ayrıca işbirliği davranışlarındaki gelişimin izlenmesi amacıyla uygulamaların dördüncü haftasında bir gözlem daha yapılmıştır. İşbirliği davranışlarının kalıcılığını ölçmek için uygulamalar bittikten üç hafta sonra deney gruplarında gözlem yapılmıştır. İşbirliği davranışı gözlem formunun uygulama sıklıkları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İşbirliği Davranışı Gözlem Formunun Uygulama Sıklıkları

Grup	Zaman	Uygulamalar başlamadan önce	Uygulamaların 4. haftası	Uygulamalar bittikten sonra (8. hafta)	Kalıcılık Ölçümü (11. hafta)
Deney I		<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>
Deney II		<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>
Kontrol		<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>	<i>İ.D.G.F.</i>	-

*İ.D.G.F.: İşbirliği Davranışı Gözlem Formu

2.4.3. Gözlem: İşbirliği Davranışları Gözlem Formu

Çalışmada kullanılmış olan bir diğer araç, araştırmacı tarafından geliştirilen işbirliği davranışları gözlem formudur. Bu form oluşturulurken öncelikle ilgili literatür incelenmiş ve daha önce geliştirilmiş olan sosyal beceri ölçeklerinin işbirliği boyutları gözden geçirilmiştir. Bu çalışma sonunda 5 ve üzeri yaş grubundaki çocuklara yönelik işbirliğine ilişkin olası davranışlar belirlenmiş ve maddeler halinde bir taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, değerlendirilmek üzere 3'ü okul öncesi alan uzmanı, 2'si de eğitim bilimci olmak üzere toplam 5 alan uzmanına gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucu gerekli düzeltmeler yapılmış ve toplam 36 maddeden oluşan "İşbirliği Davranışı Gözlem Formu" oluşturulmuştur. Esas uygulama öncesinde birkaç kez kontrol amaçlı gözlemler gerçekleştirilmiş, esas uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar belirlenmiştir.

Gözlem formunun uygulanmasından birkaç gün önce araştırmacı uygulamanın yapılacağı sınıflarda oyun vb etkinlikler yaparak çocuklarla etkileşim sağlamıştır. Esas uygulamaya ilişkin gözlemler, çocukların ilgileri doğrultusunda istedikleri etkinliği seçtikleri oyun zamanında gerçekleştirilmiştir. Oyun zamanında gözlemler yapılırken sınıfın fiziksel koşullarına ve çocukların seçtikleri etkinliklere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Her gözlem kaydı yaklaşık bir saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Gözlem formunun kodlanabilmesi için kamera kaydından yararlanılmıştır. Formun 11, 15, 19 ve 20. maddeleri kamera kayıtları üzerinden toplam sürenin hesaplanması yoluyla kodlanmıştır. Diğer maddeler ise gözlem hem gözleme ilişkin kamera kayıtları hem de gözlemler sırasında araştırmacının aldığı notların birlikte değerlendirilmesi yoluyla

kodlanmıştır. Araştırmacı, gözlemin yapıldığı zaman diliminde sınıfta bulunmuş, çocukların oyunlarına hiçbir şekilde müdahale etmemiş yalnızca formdaki maddelere ilişkin gözlem notları almıştır.

İşbirliği davranışları gözlem formu, kodlayıcılar arası tutarlılığı test etmek amacıyla alan uzmanı olan bir başka araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlık için Cohen's Kappa tutarlılık korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları “işbirliği boyutu” için 0,996, “iletişim boyutu” için 0,995 olarak bulunmuştur. Bu değer iki kodlayıcı arasında yüksek tutarlılığın bulunduğu işaret etmektedir.

2.4.4. Veri analizi

Çocukların işbirliği davranışlarına ilişkin veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Oyun zamanı süresince yapılan gözlemler iki farklı video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar geliştirilen “İşbirliği Davranışı Gözlem Formu” kullanılarak çözümlenmiştir. Video kayıtlarının ayrıntılı analizi ile çocukların belirlenen davranışları gösterme sıklıkları ve sürelerine ulaşılmıştır. 24 maddelik formun 20 maddesinde davranışı gösterme sıklıkları kodlanırken, dört madde için davranışı gösterme süreleri kodlanmıştır. Kayıtlar oyun zamanında olduğu ve çocuklar sınıf içerisinde hareket halinde oldukları için zaman zaman kayıttan çıkma durumları gözlenmiş, bu sebeple davranışı sergiledikleri sürenin kayıttaki oldukları toplam süreye oranı hesaplanarak elde edilen değerler yüzde olarak belirtilmiştir. Gözlemler yapılırken her grup için üçer çocuk gözlemlenmiştir. Kamera görüntüleri gözlem formuna göre incelenirken her seferinde tek bir çocuğa odaklanılmıştır. Görüntüler her bir çocuk için baştan sona izlenerek analiz edilmiştir.

BÖLÜM 3

3. BULGULAR

Bu bölümde, çocuklardan işbirliği davranışları gözlem formu ve genel problem çözme becerileri ölçeği yoluyla elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerinin Çocukların İşbirliği Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Yapılan eğitim etkinliklerinin çocukların işbirliği davranışlarına etkisi, araştırmacı tarafından geliştirilen işbirliği davranışları gözlem formu kullanılarak incelenmiştir.

Yapılandırılmamış oyun grubundaki çocukların, işbirliği davranışları gözlem formu kullanılarak yapılan kodlamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Çocukların İşbirliği Davranışlarına İlişkin Kodlamalar

İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN MADDELER												
Maddeler	1Ç 1G	1Ç 2G	1Ç 3G	1Ç 4G	2Ç 1G	2Ç 2G	2Ç 3G	2Ç 4G	3Ç 1G	3Ç 2G	3Ç 3G	3Ç 4G
1. Görev paylaşımı yapar.(sıklık)			1			1	1	1		1	1	2
2. a. Etkinlikte görev üstlenir.(sıklık)	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2
2. b. Üstlendiği görevi yerine getirir.(sıklık)	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2

16. Arkadaşının/larının anlattığını /açıkladığını uygular.(sıklık)	1		1		1	4		1		4		
İLETİŞİME İLİŞKİN MADDELER												
Madde	1Ç 1G	1Ç 2G	1Ç 3G	1Ç 4G	2Ç 1G	2Ç 2G	2Ç 3G	2Ç 4G	3Ç 1G	3Ç 2G	3Ç 3G	3Ç 4G
17. Arkadaşının/larının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir.(sıklık)			1			3	5	3	1		3	5
18.a. Arkadaşına/larına soru sorar.(sıklık)	4	6	8	5	1		5	3	3	7	7	9
18.b. Arkadaşına/larına cevap verir.(sıklık)	4	6	8	7	1		2	2			4	1
19. Arkadaşı/larıyla konuşur.(süre)	14,6	17,84	21,77	20,62	10,36	13,18	16,38	15,39	6,71	18,48	26,01	25,03
20. Arkadaşının/larının söylediklerini dinler.(süre)	23,9	13,34	13,53	30,98	13,92	4,60	7,00	14,03	40,69	23,32	22,96	15,75
21. Arkadaşına/larına bir konuyu anlatır.(sıklık)	3	4	4		5	6	10	6			10	7
22. a. Arkadaşı/larıyla tartışır. (fikir alışverişi yapar)(sıklık)	6	5	2	1	4		5	3	2		6	2
22. b. Tartıştığı konuda uzlaşmaya varır.(sıklık)		1					1				3	
23. Kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar.(sıklık)		2	2				5				5	
24. Karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar.(sıklık)	8	8	3	4	1	1	5	1	1	4	10	5

Tablo 9 incelendiğinde yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 1Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 19, ikinci gözlemde 21, üçüncü gözlemde 27, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 24 farklı işbirliği davranışı sergilediği görülmüştür. 2Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 17, ikinci gözlemde 20, üçüncü gözlemde 26, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 28 farklı işbirliği davranışı sergilediği görülmüştür. 3Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 15, ikinci gözlemde 21, üçüncü gözlemde 29, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 22 farklı işbirliği davranışı sergilediği görülmüştür.

Gözlem formunun birinci maddesi olan “görev paylaşımı yapar” davranışı incelendiğinde davranışın yapılan ilk gözlemde, üç çocuk için de gözlemlenmemiş olduğu görülmektedir. Görev paylaşımı yapma davranışı iki çocuk için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmişken bir çocuk için yalnızca üçüncü gözlemde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 2a ve 2b maddeleri olan “etkinlikte görev üstlenir” ve “üstlendiği görevi yerine getirir” davranışları incelendiğinde çocukların her iki davranışı da dört gözlemde de

sergiledikleri görülmektedir. Bu davranışlar aynı zamanda çocukların gözlemlendiği oyun zamanı süresince genel olarak bir ya da iki farklı görev üstlendiklerine işaret etmektedir.

Gözlem formunun 3. maddesi olan “*arkadaşından yardım ister*” davranışı gözlemlenen üç çocuk için de ilk gözlemde gözlemlenmemiş olduğu görülmektedir. “*Arkadaşından yardım ister*” 1Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemde, 2Ç için sadece üçüncü gözlemde kodlanmışken, 3Ç için ise hiçbir gözleminde kodlanmadığı görülmektedir.

Gözlem formunun 4. maddesi olan “*arkadaşına yardım teklif eder*” davranışının gözlemlenen üç çocuğun dört gözleminde de gözlemlenmemiş olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 5a ve 5b maddeleri olan “*arkadaşına fiziksel olarak yardım eder*” ve “*arkadaşına sözel olarak yardım eder*” davranışları incelendiğinde her iki davranışın da çocukların ilk gözlemleri süresince kodlanmadığı görülmektedir. “*Fiziksel olarak yardım eder*” davranışı 1Ç için yalnızca üçüncü gözlemde, 2Ç için iki, üç ve dördüncü gözlemde, 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemde gözlemlenmiştir. “*Sözel olarak yardım eder*” davranışı ise 1Ç için hiçbir gözlemde kodlanmazken diğer iki çocuk için ikinci ve üçüncü gözlemlerde kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 6. maddesi olan “*davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz*” davranışına ilişkin bulgular incelendiğinde, 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemde, 2Ç için tüm gözlemlerde ve 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kodlandığı görülmektedir. Ayrıca 1Ç ve 2Ç için ikinci gözlemden, 3Ç için ise üçüncü gözlemden itibaren bir artış kaydedildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 7a ve 7b maddelerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” davranışı 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için birinci ve ikinci gözlemlerde gözlemlenirken 3Ç için bu davranışın hiç gözlemlenmediği görülmektedir. “*Eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” davranışı ise 1Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için tüm gözlemlerde ve 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 8. maddesi olan “*oynarken sırasını bekler*” davranışının 1Ç’nin üçüncü gözlemi dışında hiç kodlanmamış olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 9. maddesi olan “*oyuncaklarını/eşyalarını paylaşır*” davranışı incelendiğinde 1Ç için yalnızca dördüncü gözlemde kodlandığı görülürken 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 3Ç için ikinci ve üçüncü gözlemlerde kodlanmıştır.

Gözlem formunun 10a, 10b ve 10c maddeleri olan “*grup etkinliğine katılır*” “*devam eden bir etkinliğe katılır*” ve “*grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirir*” davranışları incelendiğinde grup etkinliğine katılma davranışının her gözlemde ve tüm çocuklar için gözlemlendiği görülmektedir. Devam eden bir etkinliğe katılma davranışı ise 1Ç ve 2Ç için hiç gözlemlenmemişken 3Ç için birinci, ikinci ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir. Grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirme davranışı ise 3Ç’nin ilk gözlemi dışında çocukların tüm gözlemlerinde gözlemlenmiş olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 11. maddesi olan “*grupla koordineli hareket eder*” davranışına ilişkin bulgular incelendiğinde 1Ç için tüm gözlemlerde kodlanan bu davranış, 2Ç için ikinci ve dördüncü gözlemlerde, 3Ç için birinci, ikinci ve üçüncü gözlemlerde kodlanmıştır.

Gözlem formunun 12. maddesi olan “*ben yerine biz dili kullanır*” davranışına ilişkin bulgular incelendiğinde davranışın ikinci gözlemde itibaren artış gösterdiği her üç çocuk için de ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde biz dili kullanma davranışının kodlanmış olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 13a1, 13a2 ve 13a3 maddeleri incelendiğinde “*arkadaşını fiziksel olarak yönetir*” davranışının 3Ç dışında kodlanmamış olduğu görülmektedir. “*Arkadaşını fiziksel olarak yönlendirir*” davranışı ise 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde artış göstermiş olsa da diğer çocuklar için benzer bir durumun söz konusu olmadığı görülmektedir. Diğer yandan “*arkadaşını fiziksel olarak engeller*” davranışı 1Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için birinci ve dördüncü gözlemlerde, 3Ç için ikinci ve üçüncü gözlemlerde kodlanmıştır.

Gözlem formunun 13b1, 13b2 ve 13b3 maddeleri incelendiğinde “*arkadaşını sözel olarak yönetir*” davranışının ilk gözlemde üç çocuk için de kodlanmamış olduğu görülmektedir. Sözel olarak yönetme davranışının 1Ç için dört, 2Ç için üç ve dört, 3Ç için iki, üç ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiş olduğu görülmektedir. “*Arkadaşını sözel olarak yönlendirir*” davranışı 1Ç ve 3Ç için tüm gözlemlerde gözlemlenmişken 2Ç için yalnızca dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir. “*Arkadaşını sözel olarak engeller*” davranışının ise 1Ç için birinci, ikinci ve üçüncü, 2Ç için üçüncü ve dördüncü 3Ç için yalnızca üçüncü gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun 14. maddesi olan “*arkadaşını etkinliğe katılması için davet eder*” davranışının 1Ç için birinci ve dördüncü, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için birinci,

üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlendiği görülmektedir. Ayrıca davranışın görülme sıklıklarında gözlemler arasında bir artış kaydedilmemiştir.

Gözlem formunun 15. maddesi olan “*arkadaşını gözlemler*” davranışı incelendiğinde her bir çocuk için tüm gözlemlerde kaydedilmiş olduğu ve 3Ç dışında diğer iki çocuk için üçüncü gözlemlerde bu davranış için yüksek yüzdeler elde edildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 16. maddesi olan “*arkadaşının anlattığını/açıkladığını uygular*” davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için birinci, ikinci ve dördüncü gözlemlerde, 3Ç için yalnızca ikinci gözlemde kodlandığı görülmektedir.

Yapılandırılmamış oyun grubundaki çocukların gözlem formu incelendiğinde, formun iletişime ilişkin maddeler grubu içerisindeki davranışların tamamının her çocuk için en az bir kez kodlandığı görülmüştür. Formun 17. maddesi olan “*arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir*” davranışının 1Ç için yalnızca üçüncü gözlemde, 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemde, 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedildiği görülmektedir. Arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltme davranışına ilişkin bulgular incelendiğinde davranışın üçüncü ve dördüncü gözlemlerde önceki gözlemlere göre daha sık kodlandığı dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 18a ve 18b maddeleri olan “*arkadaşına soru sorar*” ve “*arkadaşına cevap verir*” davranışları incelendiğinde 1Ç için her iki davranışın da tüm gözlemlerde gözlemlenmiş olduğu görülmektedir. 2Ç için her iki davranış da birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir. 3Ç için soru sorma davranışı tüm gözlemlerde gözlemlenirken cevap verme davranışı üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 19. maddesi olan “*arkadaşıyla konuşur*” davranışına ilişkin yüzdeler incelendiğinde ilk gözlemde üçüncü gözleme artış kaydedildiği görülmektedir. Gözlem formunun 20. maddesi olan “*arkadaşının söylediklerini dinler*” davranışına ait yüzdeler incelendiğinde ise tüm gözlemlerde kaydedilmiş olmakla birlikte yüzde değerlerinin yapılan ilk gözlemlerde oldukça yüksek iken ikinci ve üçüncü gözlemlerde düşüş kaydedildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 21. maddesi olan “*arkadaşına bir konuyu anlatır*” davranışının 1Ç için birinci, ikinci ve üçüncü gözlemde, 2Ç için tüm gözlemlerde, 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun 22a ve 22b maddeleri olan “*arkadaşıyla tartışır*” ve “*tartıştığı konuda uzlaşmaya varır*” davranışlarına ilişkin bulgular incelendiğinde tartışma davranışının 1Ç için tüm gözlemlerde, 2Ç ve 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerinde gözlemlendiği görülmektedir. Tartışma davranışında 1Ç için ilk gözlemde son gözleme doğru düşüş kaydedilirken diğer iki çocuk için en yüksek değer üçüncü gözlemde kaydedilmiştir. Uzlaşma davranışı ise 1Ç için ikinci gözleminde 2Ç ve 3Ç için üçüncü gözlemlerinde kaydedildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 23. maddesi olan “*kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar*” davranışı incelendiğinde söz konusu davranışın birinci ve dördüncü gözlemlerde kodlanmadığı dikkat çekmektedir. Davranış 1Ç için ikinci ve üçüncü gözlemlerde, 2Ç ve 3Ç için üçüncü gözlemlerinde kaydedilmiştir.

Gözlem formunun 24. maddesi olan “*karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar*” davranışının üç çocuk için de tüm gözlemlerde gözlemlenmiştir. Bu davranış ilk gözleminde yüksek değere sahip olan 1Ç için diğer gözlemlerinde azalırken diğer iki çocuk için özellikle üçüncü gözlemlerde arttığı gözlemlenmiştir.

Yapılandırılmış oyun grubundaki çocukların, işbirliği davranışları gözlem formu kullanılarak yapılan kodlamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Çocukların İşbirliği Davranışlarına İlişkin Kodlamalar

İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN MADDELER												
Maddeler	1Ç 1G	1Ç 2G	1Ç 3G	1Ç 4G	2Ç 1G	2Ç 2G	2Ç 3G	2Ç 4G	3Ç 1G	3Ç 2G	3Ç 3G	3Ç 4G
1. Görev paylaşımı yapar. (sıklık)			2	1	1	1	2			1	2	
2. a. Etkinlikte görev üstlenir. (sıklık)	1	2	1	2	1	1	2	3	1	1	2	4
2. b. Üstlendiği görevi yerine getirir. (sıklık)	1	2	1	2	1	1	2	3	1	1	2	4
3. Arkadaşından/larından yardım ister. (sıklık)		1				1			1			
4. Arkadaşlarına yardım teklif eder. (sıklık)												
5. a. Arkadaşına/larına fiziksel olarak yardım eder. (sıklık)			1		1	2	2				2	1

5. b. Arkadaşına/larına sözel olarak yardım eder. (sıklık)					2	1	1		1	2	2
6. Davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz. (sıklık)	2	1	2	1	1	3	2		2	2	1
7. a. Eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder. (sözel olarak) (sıklık)	2	1	2		1	3	2	1	1	2	1
7. b. Eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder. (fiziksel olarak) (sıklık)	2	1	2	1	1	2	1		1	2	1
8. Oynarken sırasını bekler. (sıklık)				1			4		3	1	
9. Oyuncaklarını/şeyalarını paylaşır. (sıklık)				1	1	2	2	1	1	2	2
10. a. Grup etkinliğine katılır. (sıklık)	1	2	1	2	1	1	2	3	1	1	2
10. b. Devam eden bir etkinliğe katılır. (sıklık)	1			1				1			1
10. c. Katıldığı grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirir. (sıklık)	1	2	1	2	1	1	2	3	1	1	2
11. Etkinlik sırasında grupla koordineli hareket eder. (süre)				5,15				2,66		6,5	4,2
12. “ben” yerine “biz” dili kullanır. (sıklık)		1	2	1	1	1	3	1		2	2
13. a. 1. Arkadaşını/larını fiziksel olarak yönetir. (sıklık)			7	1	2	2	4	1		1	1
13. a. 2. Arkadaşını/larını fiziksel olarak yönlendirir. (sıklık)			1	1	3					2	1
13. a. 3. Arkadaşını/larını fiziksel olarak engeller. (sıklık)		3	3	2	5	1	1	2	1	4	4
13. b. 1. Arkadaşını/larını sözel olarak yönetir. (sıklık)			8	5	15	3	3	4	5	2	8
13. b. 2. Arkadaşını/larını sözel olarak yönlendirir. (sıklık)	1	1	2	1	3		5	1		3	1
13. b. 3. Arkadaşını/larını sözel olarak engeller. (sıklık)		1	2	2	9	1		1	1	3	3
14. Arkadaşını/larını etkinliğe katılması için davet eder. (sıklık)			2	3	1		2			1	2
15. Arkadaşını/larını gözlemler. (süre)	2,01	0,89	5,78	3,19			1,81	16,5	1,01	1,83	6,95
16. Arkadaşının/larının anlattığını/açıkladığını uygular. (sıklık)	1	1	2	1			3	1		1	1

İLETİŞİME İLİŞKİN MADDELER

Madde	1Ç 1G	1Ç 2G	1Ç 3G	1Ç 4G	2Ç 1G	2Ç 2G	2Ç 3G	2Ç 4G	3Ç 1G	3Ç 2G	3Ç 3G	3Ç 4G
-------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

17. Arkadaşının/larının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir. (sıklık)	2	2	3	3	5	3	5	4	1	2	2	
18.a. Arkadaşına/larına soru sorar. (sıklık)	3	2	3	3	10	13	5	2	4	4	5	3
18.b. Arkadaşına/larına cevap verir. (sıklık)	2	3	7	8	13	8	7	3	3	2	4	2
19. Arkadaşı/larıyla konuşur. (süre)	8,14	12,18	21,02	16,29	14,81	15,88	18,27	21,83	15,95	15,29	16,76	17,6
20. Arkadaşının/larının söylediklerini dinler. (süre)	6,84	10,05	12,76	12,12	10,06	10,16	16,09	12,5	10,76	12,08	14,47	15,01
21. Arkadaşına/larına bir konuyu anlatır. (sıklık)	2	2	4	5	6	2	8	8	7	7	7	8
22. a. Arkadaşı/larıyla tartışır. (fikir alışverişi yapar) (sıklık)	1	2	3	4	2		3	2	2	1	4	2
22. b. Tartıştığı konuda uzlaşmaya varır. (sıklık)			2	2		2	3	2		2	4	1
23. Kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar. (sıklık)			1	1	3	3	5	3		1	3	3
24. Karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar. (sıklık)		2	4	5	9	4	5	5	3	5	2	3

Tablo 10 incelendiğinde gözlemlenen 1Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 18, ikinci gözlemde 22, üçüncü gözlemde 31, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 30 farklı davranış sergilediği görülmüştür. 2Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 24, ikinci gözlemde 26, üçüncü gözlemde 30, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 29 farklı davranış sergilediği görülmüştür. 3Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 18, ikinci gözlemde 28, üçüncü gözlemde 32, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 31 farklı davranış sergilediği görülmüştür.

Formun birinci maddesi olan “görev paylaşımı yapar” davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci, ikinci, üçüncü, 3Ç için ikinci ve üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun 2a ve 2b maddeleri olan “etkinlikte görev üstlenir” ve “üstlendiği görevi yerine getirir” davranışları incelendiğinde her iki davranışın da çocukların tüm gözlemlerinde gözlemlendiği görülmektedir. Yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki çocukların gözlemlendikleri süre boyunca en az 1 en çok 4 farklı grup etkinliğine dahil olmayı seçtikleri görülmektedir.

Gözlem formunun 3. maddesi olan “*arkadaşından yardım ister*” davranışı incelendiğinde, 1Ç için ikinci gözlemde, 2Ç için ikinci gözlemde ve 3Ç için birinci gözlemde kodlandığı dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 4. maddesi olan “*arkadaşına yardım teklif eder*” davranışına ilişkin bulgular incelendiğinde yardım teklif etme davranışının üç çocuk için de hiçbir gözlemde kodlanmamış olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 5a ve 5b maddeleri olan “*arkadaşına fiziksel olarak yardım eder*” ve “*arkadaşına sözel olarak yardım eder*” davranışları incelendiğinde fiziksel olarak yardım etme davranışının 1Ç için yalnızca üçüncü, 2Ç için birinci, ikinci ve üçüncü, 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerinde gözlemlendiği görülmektedir. Sözel olarak yardım etme davranışı ise 1Ç için hiçbir gözlemde kodlanmazken diğer iki çocuk için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 6. maddesi olan “*davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz*” davranışına ilişkin sonuçlar incelendiğinde davranışın 2Ç için ikinci üçüncü ve dördüncü gözlemde gözlemlendiği görülmekteyken, 1Ç ve 2Ç için tüm gözlemlerinde kaydedilmiş olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 7a ve 7b maddeleri olan “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” ve “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” davranışlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” davranışının 1Ç için birinci, ikinci ve üçüncü gözlemde, 2Ç için tüm gözlemlerde, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlendiği görülmektedir. “*Eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” davranışı ise 1Ç ve 3Ç için tüm gözlemlerde gözlemlenmişken 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 8. maddesi olan “*oynarken sırasını bekler*” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde gözlemlenen üç çocuk için de üçüncü gözlemde davranışın kodlanmış olduğu dikkat çekmektedir. 1Ç ve 2Ç için üçüncü gözlemlerde gözlemlenen davranış 3Ç için ikinci ve üçüncü gözlemde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 9. maddesi olan “*oyuncaklarını/eşyalarını paylaşır*” davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenirken 2Ç ve 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde ortaya çıktığı görülmüştür.

Gözlem formunun 10a, 10b ve 10c maddelerine ilişkin veriler incelendiğinde grup etkinliğine katılma ve grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirme davranışlarının tüm gözlemlerde gözlemlendiği dikkat çekmektedir. Ancak devam eden etkinliğe katılma davranışı 1Ç için birinci ve dördüncü gözlemlerde kaydedilirken 2Ç ve 3Ç için yalnızca dördüncü gözlemlerinde kaydedildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 11. maddesi olan “*grupla koordineli hareket eder*” davranışı incelendiğinde üç çocuk için de ilk gözlemlerinde davranışın kodlanmamış olduğu dikkat çekmektedir. Üç çocuk için de dördüncü gözlemlerinde kodlanırken 3Ç için ikinci gözlemde de kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 12. maddesi olan “*ben yerine biz dili kullanır*” davranışı 1Ç ve 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilirken 2Ç için tüm gözlemlerde kaydedildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 13a1, 13a2 ve 13a3 maddeleri incelendiğinde “*arkadaşını fiziksel olarak yönetir*” davranışının 1Ç ve 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için tüm gözlemlerde kaydedildiği görülmektedir. “*Arkadaşını fiziksel olarak yönlendirir*” davranışında ise 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için yalnızca birinci, 3Ç için ikinci ve üçüncü gözlemlerde kodlanmıştır. “*Arkadaşını fiziksel olarak engeller*” davranışı ise 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 2Ç için tüm gözlemlerde ve 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedildiği görülmektedir. Fiziksel olarak engelleme davranışında 1Ç ve 3Ç için artış söz konusu iken 2Ç için ilk gözlemde oldukça yüksek olan değer, diğer gözlemlerde düşerek son gözlemde az da olsa artış göstermiştir.

Gözlem formunun 13b1, 13b2 ve 13b3 maddeleri incelendiğinde “*arkadaşını sözel olarak yönetir*” davranışı üç çocuk için de üçüncü ve dördüncü gözlemlerde yükseliş göstermiştir. Sözel olarak yönetme davranışı 1Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmekteyken 2Ç ve 3Ç için tüm gözlemlerde kaydedilmiş olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 2Ç için oldukça yüksek değerlerin kodlandığı birinci gözlem sonrasında düşüş ve dördüncü gözlemde tekrar bir yükseliş kaydedildiği görülmektedir. “*Arkadaşını sözel olarak yönlendirir*” davranışı 1Ç için tüm gözlemlerde gözlemlenmiş iken 2Ç için birinci, üçüncü, dördüncü gözlemlerde, 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilmiştir. Sözel olarak yönlendirme davranışında gözlem yapılan üç çocuk için de üçüncü ve dördüncü gözlemlerde yüksek değerler kodlandığı görülmektedir. “*Arkadaşını sözel olarak engeller*” davranışı ise 1Ç için ikinci, üçüncü, dördüncü gözlemlerde, 2Ç için

birinci, ikinci, dördüncü, 3Ç için tüm gözlemlerde gözlemlenmiş olduğu görülmektedir. Sözel olarak engelleme davranışına ilişkin bulgulara 1Ç ve 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerdeki artış dikkat çekerken 2Ç için oldukça yüksek olan ilk gözlemdeki değerin diğer gözlemlerde düştüğü görülmüştür.

Gözlem formunun 14. maddesi olan “*arkadaşını etkinliğe katılması için davet eder*” davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci ve üçüncü, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlendiği görülmektedir. Arkadaşını etkinliğe davet etme davranışının gözlemlenen üç çocuk için de üçüncü gözlemde ortaya çıkmış ve önceki gözlemlere göre yüksek sıklıkların üçüncü gözlemde kaydedilmiş olması dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 15. maddesi olan “*arkadaşını gözlemler*” davranışı 1Ç ve 3Ç için tüm gözlemlerde, 2Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilmiştir. Davranışa ilişkin yüzdeler incelendiğinde gözlemlenen üç çocuk için de üçüncü ve dördüncü gözlemlerde davranışın görülme süresinde önceki gözlemlere göre artış dikkati çekmektedir.

Gözlem formunun 16. maddesi olan “*arkadaşının anlattığını/açıkladığını uygular*” davranışı incelendiğinde 1Ç için tüm gözlemlerde gözlemlenirken 2Ç ve 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilmiştir. Gözlemlenen üç çocuk için de üçüncü gözlemlerde önceki gözlemlere göre yüksek sıklıkların kodlandığı görülmekte, ayrıca gözlemlenen tüm çocuklar için söz konusu davranışın dördüncü gözlemde de gözlemlenmiş olması dikkat çekmektedir.

Yapılandırılmış oyun grubundaki çocukların gözlem formu incelendiğinde, formun iletişime ilişkin maddeler grubu içerisindeki davranışların tamamının her çocuk için en az bir kez kodlandığı görülmüştür. Formun 17. maddesi olan “*arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir*” davranışı incelendiğinde 1Ç ve 2Ç için tüm gözlemlerde sergilenen davranış, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilmiştir. 1Ç ve 3Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerin birinci ve ikinci gözleme göre artış kaydettiği görülmektedir. 2Ç için ise birinci ve üçüncü gözlemde yüksek sıklıkta kodlandığı görülmüştür.

Gözlem formunun 18a ve 18b maddeleri olan “*arkadaşına soru sorar*” ve “*arkadaşına cevap verir*” davranışları incelendiğinde her iki davranışın da üç çocuk için tüm gözlemlerinde gözlemlendiği görülmektedir. 1Ç ve 3Ç için soru sorma ve cevap verme davranışlarında artış kaydedilmiştir. Ancak bununla birlikte 2Ç’nin kodlanan birinci

gözleme ilişkin değerlerinde bazı maddelerde görülen oldukça yüksek değerler bu madde için de dikkati çekmektedir. 2Ç için ilk iki gözlemde kodlanan yüksek değerlerin üçüncü ve dördüncü gözlemlerde diğer çocuklarla benzer seviyeye geldiği görülmektedir.

Gözlem formunun 19. maddesi olan “*arkadaşıyla konuşur*” davranışı incelendiğinde davranışa ilişkin yüzdelerin gözlemlenen üç çocuk için de ilk gözlemde üçüncü gözleme artış gösterdiği görülmekle birlikte dördüncü gözlemde de iki çocuk için az da olsa artmaya devam etmiştir. Yalnızca 1Ç için -ilk iki gözleme ilişkin değerlerin altına inmemek kaydıyla- azalma göstermiştir.

Gözlem formunun 20. maddesi olan “*arkadaşının söylediklerini dinler*” davranışı üç çocuğun tüm gözlemlerinde kaydedildiği görülmektedir. Davranış incelendiğinde üç çocuk için de davranışın yüzdesinin üçüncü gözlemde, birinci ve ikinci gözleme göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gözlem formunun 21. maddesi olan “*arkadaşına bir konuyu anlatır*” davranışı incelendiğinde gözlemlenen tüm çocuklar için dört gözlemde de kaydedilmekle birlikte üçüncü ve dördüncü gözlemlerde en yüksek değerlerin kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 22a ve 22b maddeleri olan “*arkadaşıyla tartışır*” ve “*tartıştığı konuda uzlaşmaya varır*” davranışları incelendiğinde üç çocuğun da özellikle üçüncü gözlemlerinde en yüksek değerlerin kaydedildiği dikkat çekmektedir. Tartışma davranışı 1Ç ve 3Ç için tüm gözlemlerde gözlemlenirken 2Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilmiştir. Uzlaşmaya varma davranışı ise ilk gözlemde üç çocukta hiç birinde ortaya çıkmamıştır. Uzlaşma davranışı 1Ç için üçüncü ve dördüncü gözlemlerde 2Ç ve 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilmiştir.

Gözlem formunun 23. maddesi olan “*kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar*” davranışı 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 24. maddesi olan “*karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar*” davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemde ortaya çıkarken, 2Ç ve 3Ç için tüm gözlemlerde kaydedildiği ayrıca yüksek değerlerin her çocuk için farklı bir gözlemde ortaya çıktığı görülmektedir. Davranışa ilişkin en yüksek değerlerin 1Ç için dördüncü gözlemde, 2Ç için birinci gözlemde iken 3Ç için ikinci gözlemde kaydedildiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların, işbirliği davranışları gözlem formu kullanılarak yapılan kodlamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubundaki Çocukların İşbirliği Davranışlarına İlişkin Kodlamalar

İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN MADDELER												
Maddeler	1Ç 1G	1Ç 2G	1Ç 3G	1Ç 4G	2Ç 1G	2Ç 2G	2Ç 3G	2Ç 4G	3Ç 1G	3Ç 2G	3Ç 3G	3Ç 4G
1. Görev paylaşımı yapar. (sıklık)				1			1					
2. a. Etkinlikte görev üstlenir. (sıklık)	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1
2. b. Üstlendiği görevi yerine getirir. (sıklık)	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1
3. Arkadaşından/larından yardım ister. (sıklık)	1											
4. Arkadaşlarına yardım teklif eder. (sıklık)												
5. a. Arkadaşına/larına fiziksel olarak yardım eder. (sıklık)	1				1			1				2
5. b. Arkadaşına/larına sözel olarak yardım eder. (sıklık)						1						
6. Davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz. (sıklık)					1					3	1	2
7. a. Eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder. (sözel olarak) (sıklık)					1					1		2
7. b. Eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder. (fiziksel olarak) (sıklık)					1				1	2	1	2
8. Oynarken sırasını bekler. (sıklık)										1		
9. Oyuncaklarını/eşyalarını paylaşır. (sıklık)	1						1	2	1			1
10. a. Grup etkinliğine katılır. (sıklık)	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1
10. b. Devam eden bir etkinliğe katılır. (sıklık)		1										
10. c. Katıldığı grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirir. (sıklık)	1	2	1	2	1		1	2	2	1	1	1
11. Etkinlik sırasında grupla koordineli hareket eder. (süre)		0,6 0							1,85			2,72
12. “ben” yerine “biz” dili kullanır. (sıklık)	1		1					1				
13. a. 1. Arkadaşını/larını fiziksel olarak yönetir. (sıklık)	1		1			1						
13. a. 2. Arkadaşını/larını fiziksel olarak yönlendirir. (sıklık)									1			

13. a. 3. Arkadaşını/larını fiziksel olarak engeller. (sıklık)	1	2	1	1	3	1		
13. b. 1. Arkadaşını/larını sözel olarak yönetir. (sıklık)	3	1	1	6	1	2	1	3
13. b. 2. Arkadaşını/larını sözel olarak yönlendirir. (sıklık)	1	1	1	4	3	1	1	
13. b. 3. Arkadaşını/larını sözel olarak engeller. (sıklık)	1			2	1	5	2	
14. Arkadaşını/larını etkinliğe katılması için davet eder. (sıklık)					1			
15. Arkadaşını/larını gözlemler. (süre)	5,2 3	1,30	6,46	0,28	3,27	1,46	3,91	
16. Arkadaşının/larının anlattığını /açıkladığını uygular. (sıklık)	4			2				

İLETİŞİME İLİŞKİN MADDELER

Madde	1Ç 1G	1Ç 2G	1Ç 3G	1Ç 4G	2Ç 1G	2Ç 2G	2Ç 3G	2Ç 4G	3Ç 1G	3Ç 2G	3Ç 3G	3Ç 4G
17. Arkadaşının/larının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir. (sıklık)	2			1	2		1	1			1	
18.a. Arkadaşına/larına soru sorar. (sıklık)	5	2	2	6	4	4	2	5	6	2	3	3
18.b. Arkadaşına/larına cevap verir. (sıklık)	5	3	5	3	1	1	5	3	3	1	3	1
19. Arkadaşı/larıyla konuşur. (süre)	8,92	10,36	13,50	13,96	12,14	20,73	16	13,47	7,42	13,81	12,11	8,01
20. Arkadaşının/larının söylediklerini dinler. (süre)	15,28	17,70	15,76	15,28	17,74	17,26	18,46	21,91	16,72	15,32	16,42	11,36
21. Arkadaşına/larına bir konuyu anlatır. (sıklık)		4	5	1	4	8	2	3	3	1	2	2
22. a. Arkadaşı/larıyla tartışır. (fikir alışverişi yapar) (sıklık)	1	2	4	2		4	2	1	2	2	2	3
22. b. Tartıştığı konuda uzlaşmaya varır. (sıklık)		1					1			1		
23. Kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar. (sıklık)	1	2	1	2				1		1		1
24. Karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar. (sıklık)	2	4	5	4	1	3	2	2	5	2	4	3

Tablo 11 incelendiğinde gözlemlenen 1Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 21, ikinci gözlemde 17, üçüncü gözlemde 17, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 18 farklı davranış sergilediği görülmüştür. 2Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 16, ikinci gözlemde 13, üçüncü gözlemde 19, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 20 farklı davranış sergilediği

görülmüştür. 3Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 18, ikinci gözlemde 22, üçüncü gözlemde 19, kalıcılık amacıyla yapılan son gözlemde ise 19 farklı davranış sergilediği görülmüştür.

Formun birinci maddesi olan “*görev paylaşımı yapar*” davranışı incelendiğinde gözlemlenen üç çocuk için de birinci ve ikinci gözlemlerde davranışın sergilenmemiş olduğu görülmektedir. 3Ç için davranış hiçbir gözlemde kodlanmazken 1Ç için dördüncü gözlemde, 2Ç için üçüncü gözlemde kodlanmıştır.

Gözlem formunun 2a ve 2b maddeleri olan “*etkinlikte görev üstlenir*” ve “*üstlendiği görevi yerine getirir*” davranışları üç çocuk için de her gözlemde gözlemlenmiştir. Davranışlar incelendiğinde çocukların gözlem süresi boyunca 1 ya da 2 farklı görev üstlendikleri, üstlendikleri tüm görevleri de yerine getirdikleri görülmektedir.

Gözlem formunun 3. maddesi olan “*arkadaşından yardım ister*” davranışı incelendiğinde, yalnızca 1Ç için birinci gözlemde kodlandığı görülmektedir. 2Ç ve 3Ç için davranış hiçbir gözlemde gözlemlenmemiştir.

Gözlem formunun 4. maddesi olan “*arkadaşına yardım teklif eder*” davranışı incelendiğinde diğer gruplarda olduğu gibi kontrol grubunda gözlemlenen çocuklar için de hiçbir gözlemde kodlanmadığı görülmektedir.

Gözlem formunun 5a ve 5b maddeleri incelendiğinde “*arkadaşına fiziksel olarak yardım eder*” davranışı 1Ç için ilk gözlemde, 2Ç için birinci ve dördüncü gözlemde ve 3Ç için dördüncü gözlemde kaydedilmiş, “*arkadaşına sözel olarak yardım eder*” davranışı ise yalnızca 2Ç için üçüncü gözlemde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 6. maddesi olan “*davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz*” davranışı 1Ç için hiçbir gözlemde gözlemlenmezken 2Ç için yalnızca ilk gözlemde, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedildiği görülmektedir.

Gözlem formunun 7a ve 7b maddeleri olan “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” ve “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” davranışları incelendiğinde 1Ç için her iki davranışın da kodlanmamış olduğu dikkat çekmektedir. 2Ç için her iki davranış da yalnızca birinci gözlemde kodlanırken 3Ç için “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” davranışı ikinci ve dördüncü gözlemde, “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” ise dört gözlemde de kaydedilmiştir.

Gözlem formunun 8. maddesi olan “*oyarken sırasını bekler*” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde davranışın yalnızca 3Ç için ikinci gözlemde ortaya çıktığı görülmektedir.

Gözlem formunun 9. maddesi olan “oyuncaklarını/eşyalarını paylaşır” davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için birinci ve dördüncü gözlemlerde kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 10a, 10b ve 10c maddeleri olan “grup etkinliğine katılır” “devam eden bir etkinliğe katılır” ve “grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirir” davranışları incelendiğinde grup etkinliğine katılma davranışının 3 çocuk için de her gözlemde gözlemlenmiş olduğu görülmektedir. Devam eden bir etkinliğe katılma davranışı kontrol grubunda gözlemlenen üç çocuk içerisinde yalnızca 1Ç’nin ikinci gözleminde gözlemlenmiştir. 2Ç’nin ikinci gözlemi dışında tüm çocukların tüm gözlemlerinde katıldıkları etkinliği sonuna kadar devam ettirme davranışını sergiledikleri görülmektedir.

Gözlem formunun 11. maddesi olan “grupla koordineli hareket eder” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde 1Ç için ikinci gözlemde, 3Ç için birinci ve dördüncü gözlemde kaydedilirken 2Ç için dört gözlem boyunca kaydedilmemiş olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun 12. maddesi olan “ben yerine biz dili kullanır” davranışı incelendiğinde kodlanmaların oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Biz dili kullanma davranışı, 3Ç için hiçbir gözlemde kaydedilmezken 1Ç için birinci ve üçüncü, 2Ç için yalnızca dördüncü gözlemde gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun 13a1, 13a2 ve 13a3 maddeleri incelendiğinde “arkadaşını fiziksel olarak yönetir” davranışı 3Ç için hiç kodlanmazken 2Ç için ikinci, 1Ç için birinci ve üçüncü gözlemlerde kodlandığı görülmektedir. “Arkadaşını fiziksel olarak yönlendirir” davranışı yalnızca 3Ç’nin ikinci gözleminde kodlanırken “arkadaşını fiziksel olarak engeller” davranışı tüm çocuklar için birinci ve dördüncü gözlemlerde ve 3Ç için üçüncü gözlemde de kodlanmıştır.

Gözlem formunun 13b1, 13b2 ve 13b3 maddeleri incelendiğinde “arkadaşını sözel olarak yönetir” davranışı 1Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemde, 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemde, 3Ç için ikinci ve üçüncü gözlemde kodlandığı görülmektedir. “Arkadaşını sözel olarak yönlendirir” davranışı, 1Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemde, 2Ç için üçüncü gözlemde, 3Ç için birinci, ikinci ve üçüncü gözlemde kodlanmıştır. “Arkadaşını sözel olarak engeller” davranışı ise 1Ç için birinci, 2Ç için ikinci ve üçüncü, 3Ç için birinci ve üçüncü gözlemlerde kaydedilmiştir. Ancak üç davranış için de kaydedilen en yüksek sıklık değerlerinin her çocuk için farklı gözlemlerde ortaya çıktığı dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 14. maddesi olan “*arkadaşını etkinliğe katılması için davet eder*” davranışı incelendiğinde yalnızca 3Ç’nin ikinci gözleminde kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 15. maddesi olan “*arkadaşını gözlemler*” davranışı 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için yalnızca dördüncü gözlemde ve 3Ç için birinci ikinci ve üçüncü gözlemde kaydedildiği görülmüştür.

Gözlem formunun 16. maddesi olan “*arkadaşının anlattığını/açıkladığını uygular*” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde, davranışın 1Ç için ikinci gözlemde, 2Ç için dördüncü gözlemde kodlandığı görülmekteyken 3Ç için hiçbir gözlemde kaydedilmemiştir.

Kontrol grubundaki çocukların gözlem formu incelendiğinde, formun iletişime ilişkin maddeler grubu içerisindeki davranışların tamamının her çocuk için en az bir kez kodlandığı görülmüştür. Formun 17. maddesi olan “*arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir*” davranışı incelendiğinde, 1Ç için birinci ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 3Ç için yalnızca üçüncü gözlemde kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 18a ve 18b maddeleri olan “*arkadaşına soru sorar*” ve “*arkadaşına cevap verir*” davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde iki davranışın da üç çocuk için tüm gözlemlerde çeşitli sıklıklarda kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 19. maddesi olan “*arkadaşıyla konuşur*” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde davranışın gözlemlenen tüm çocuklar için kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 20. maddesi olan “*arkadaşının söylediklerini dinler*” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde davranışın gözlemlenen tüm çocuklar için dört gözlemde de kodlanmış olması dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 21. maddesi olan “*arkadaşına bir konuyu anlatır*” davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kaydedilirken diğer iki çocuk için tüm gözlemlerde kodlandığı görülmektedir. Arkadaşına bir konuyu anlatma davranışına ilişkin sıklık değerleri incelendiğinde ise en yüksek değer üç çocuk için de farklı gözlemlerde kodlandığı dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 22a ve 22b maddeleri incelendiğinde “*arkadaşıyla tartışır*” davranışı 2Ç’nin ilk gözlemi dışında 1Ç ve 3Ç için dört gözlemde de kodlanmıştır. “*Tartıştığı konuda uzlaşmaya varır*” davranışı ise 1Ç ve 3Ç için ikinci gözlemlerinde ve 2Ç için üçüncü gözlemlerinde olmak kaydıyla birer kez kodlandığı dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 23. maddesi olan “*kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar*” davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde, 2Ç için yalnızca dördüncü gözlemde ve 3Ç için ikinci ve dördüncü gözlemlerde kodlandığı görülmektedir.

Gözlem formunun 24. maddesi olan “*karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar*” davranışının “*kabul etme ya da onaylama cümlesi kurar*” davranışına göre daha fazla kodlanmış olması dikkat çekmektedir. Karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurma davranışı, gözlemlenen üç çocuğun tüm gözlemlerinde kodlanmıştır.

3.2. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Problem Çözme Aşamaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin çocukların problem çözme becerileri ve problem çözme aşamaları üzerindeki etkisine ilişkin verilerin analizinde Çocukların Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlarla birlikte ölçeğin *Çıkarımlarda Bulunma*, *Nedenleri Belirleme* ve *Çözümleri Belirleme* aşamalarında ANOVA kullanılırken *Problemi Tanımlama*, *Problemden Kaçınma* ve *Sonuç Çıkarma* aşamalarında ise ANCOVA kullanılmıştır.

Tablo 12

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği’nden Alınan Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	Ortalama	S _x	n
Ön test	Yapılandırılmamış oyun	114,14	29,26	14
	Yapılandırılmış oyun	111,46	19,16	13
	Kontrol	113,12	42,87	17
	Toplam	112,95	32,35	44
Son test	Yapılandırılmamış oyun	199,79	26,96	14
	Yapılandırılmış oyun	220,69	11,14	13
	Kontrol	114,65	35,74	17
	Toplam	173,07	54,74	44

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden alınan toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde; yapılandırılmamış oyun grubunun ön test ortalamasının 114,14, yapılandırılmış oyun grubunun ön test ortalamasının 111,46, kontrol grubunun ön test ortalamasının 113,12 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise yapılandırılmamış oyun grubunun 199,79, yapılandırılmış oyun grubunun 220,69, kontrol grubunun 114,65 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12).

Tablo 13

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanlara İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	118063,49	43				
Grup (Deney/Kontrol)	48132,65	2	24066,32	14,11	0,000	0,41
Hata	69930,84	41	1705,63			
Denekleriçi	148892,72	44				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	93095,50	1	93095,50	598,18	0,000	0,94
Grup*Ölçüm	49416,34	2	24708,17	158,76	0,000	0,89
Hata	6380,88	41	155,63			
Toplam	266956,20	87				

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların deney öncesinden sonrasına aldıkları toplam puanlarda anlamlı farklılık gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2, 41)=158,76$, $p<.01$, $\eta^2=0,89$). Eta kare incelendiğinde, 0,89 çıkan değer, verilen eğitimin ölçekten alınan toplam puanlarda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanlara İlişkin İkili Karşılaştırmaları

Gruplar		Ortalama Farkı
Yapılandırılmamış oyun	Yapılandırılmış oyun	-9,11
	Kontrol	43,0819*
Yapılandırılmış Oyun	Kontrol	52,1946*

Tablo 14 incelendiğinde yapılandırılmamış oyunun kontrol grubundan (*ortalama farkı*=43,08) ve yapılandırılmış oyunun kontrol grubundan (*ortalama farkı*=52,19) anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun ile yapılandırılmış oyun arasında (*ortalama fark*=-9,11) ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 15

“Problemi Tanımlama” Aşamasına İlişkin Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	205,46	1	205,46	17,12	0,000
Grup*Ön test	58,43	2	29,21	2,43	0,101
Hata	455,92	38	12,00		
Düzeltilmiş toplam	719,81	41			

Tablo 15 incelendiğinde grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğilimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Bu nedenle regresyon eğilimlerinin eşitliği de sağlanmış durumdadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA'nın yapılabileceği görülmüş ve analiz sonuçları Tablo 16'daki gibi elde edilmiştir.

Tablo 16

“Problemi Tanımlama” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Üç Gruba (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öntest	220,83	1	220,83	17,17	0,000	0,300
Grup	2889,31	2	1444,66	112,35	0,000	0,849
Hata	514,35	40	12,86			
Düzeltilmiş Toplam	3624,49	43				

Tablo 16’da sunulmuş olan ön test puanlarının ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2, 40) = 112,35, P < .01; \eta^2=0,84$). Eta kare incelendiğinde, 0,84 çıkan değer, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Problemi tanımlama” aşamasına ilişkin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Üç Grubun (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) “Problemi Tanımlama” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanı Ortalamaları

Düzeltilmiş Ortalama Farkları					
Gruplar	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ort.	Yapılandırılmış Oyun	Kontrol
Yapılandırılmamış Oyun	14	31,14	31,32	-4,51**	14,22**
Yapılandırılmış Oyun	13	35,54	35,83		18,73**
Kontrol	17	17,47	17,10		

Tablo 17 incelendiğinde yapılandırılmış oyun düzeltilmiş ortalamasının (35,83), yapılandırılmamış oyun ortalamasından (31,32) ve kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (17,10); yapılandırılmamış oyun ortalamasının da kontrol grubu ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çıkarımlarda Bulunma” Aşamasına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	Ortalama	S _x	n
Ön test	Yapılandırılmamış oyun	24,50	6,53	14
	Yapılandırılmış oyun	26,00	4,34	13
	Kontrol	25,47	6,43	17
	Toplam	25,32	5,82	44
Son test	Yapılandırılmamış oyun	38,64	1,60	14
	Yapılandırılmış oyun	39,54	0,78	13
	Kontrol	26,41	6,04	17
	Toplam	34,18	7,32	44

Tablo 18’de sunulmuş olan Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği’nin “*çıkarımlarda bulunma*” aşamasına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde; yapılandırılmamış oyun grubunun ön test ortalamasının 24,50, yapılandırılmış oyun grubunun ön test ortalamasının 26,00, kontrol grubunun ön test ortalamasının 25,47 olduğu görülürken son test ortalamalarının ise yapılandırılmamış oyun grubunun 38,64, yapılandırılmış oyun grubunun 39,54, kontrol grubunun 26,41 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çıkarımlarda Bulunma” Aşamasına İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	2452,50	43				
Grup (Deney/Kontrol)	823,15	2	411,57	10,36	0,000	0,34
Hata	1629,35	41	39,74			
Denekleriçi	3284,78	44				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1977,18	1	1977,18	185,53	0,000	0,82
Grup*Ölçüm	870,65	2	435,32	40,85	0,000	0,67
Hata	436,94	41	10,66			
Toplam	5737,28	87				

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney öncesinden sonrasına “çıkarımlarda bulunma” aşamasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2, 41)=40,85$, $p<.01$, $\eta^2=0,67$). Eta kare incelendiğinde, 0,67 çıkan değer, verilen eğitimin “çıkarımlarda bulunma” aşamasında etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 20

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çıkarımlarda Bulunma” Aşamasına İlişkin İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Ortalama Farkı
Yapılandırılmamış oyun	-1,20
Yapılandırılmamış oyun	Kontrol 5,6303*
Yapılandırılmış Oyun	Kontrol 6,8281*

Tablo 20 incelendiğinde yapılandırılmamış oyunun kontrol grubundan (ortalama farkı=5,63) ve yapılandırılmış oyunun kontrol grubundan (ortalama farkı=6,82) anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun ile yapılandırılmış oyun arasında (ortalama fark= -1,20) ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 21

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Nedenleri Belirleme” Aşamasına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	Ortalama	S _x	n
Ön test	Yapılandırılmamış oyun	21,93	6,34	14
	Yapılandırılmış oyun	22,00	3,61	13
	Kontrol	21,29	9,71	17
	Toplam	21,70	7,14	44
Son test	Yapılandırılmamış oyun	35,86	4,57	14
	Yapılandırılmış oyun	38,62	1,50	13
	Kontrol	21,47	8,55	17
	Toplam	31,11	9,76	44

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “*nedenleri belirleme*” aşamasına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 21'de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; yapılandırılmamış oyun grubunun ön test ortalamasının 21,93, yapılandırılmış oyun grubunun ön test ortalamasının 22,00, kontrol grubunun ön test ortalamasının 21,29 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise yapılandırılmamış oyun grubunun 35,86, yapılandırılmış oyun grubunun 38,62, kontrol grubunun 21,47 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Nedenleri Belirleme” Aşamasına İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	4639,27	43				
Grup (Deney/Kontrol)	1427,03	2	713,51	9,11	0,001	0,31
Hata	3212,25	41	78,35			
Denekleriçi	3927,97	44				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2277,65	1	2277,65	209,74	0,000	0,84
Grup*Ölçüm	1205,08	2	602,54	55,49	0,000	0,73
Hata	445,24	41	10,86			
Toplam	8567,24	87				

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney öncesinden sonrasına “nedenleri belirleme” aşamasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2, 41)=55,49$, $p<.01$, $\eta^2=0,73$). Eta kare incelendiğinde, 0,73 çıkan değer, verilen eğitimin “nedenleri belirleme” aşamasında etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 23

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Nedenleri Belirleme” Aşamasına İlişkin İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Ortalama Farkı
Yapılandırılmamış oyun	Yapılandırılmış oyun
	-1,41
	Kontrol
	7,5105*
Yapılandırılmış Oyun	Kontrol
	8,9253*

Tablo 23 incelendiğinde yapılandırılmamış oyunun kontrol grubundan (ortalama farkı=7,51) ve yapılandırılmış oyunun kontrol grubundan (ortalama farkı=8,92) anlamlı

olarak farklı olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun ile yapılandırılmış oyun arasında (*ortalama fark*= -1,41) ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 24

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çözümleri Belirleme” Aşamasına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	Ortalama	S _x	n
Ön test	Yapılandırılmamış oyun	17,71	5,68	14
	Yapılandırılmış oyun	16,15	5,84	13
	Kontrol	17,35	9,03	17
	Toplam	17,11	7,07	44
Son test	Yapılandırılmamış oyun	31,64	5,88	14
	Yapılandırılmış oyun	36,38	2,18	13
	Kontrol	17,35	7,11	17
	Toplam	27,52	10,04	44

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “çözümleri belirleme” aşamasına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24'de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; yapılandırılmamış oyun grubunun ön test ortalamasının 17,71, yapılandırılmış oyun grubunun ön test ortalamasının 16,15, kontrol grubunun ön test ortalamasının 17,35 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise yapılandırılmamış oyun grubunun 31,64, yapılandırılmış oyun grubunun 36,38, kontrol grubunun 17,35 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çözümleri Belirleme” Aşamasına İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	4379,09	43				
Grup (Deney/Kontrol)	1400,10	2	700,05	9,63	0,000	0,32
Hata	2978,99	41	72,66			
Denekleriçi	4918,44	44				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2816,12	1	2816,12	246,91	0,000	0,86
Grup*Ölçüm	1634,70	2	817,35	71,66	0,000	0,78
Hata	467,62	41	11,41			
Toplam	9297,53	87				

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney öncesinden sonrasına “çözümleri belirleme” aşamasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2, 41)=71,66$, $p<.01$, $\eta^2=0,78$). Eta kare incelendiğinde, 0,78 çıkan değer, verilen eğitimin “çözümleri belirleme” aşamasında etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 26

Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin “Çözümleri Belirleme” Aşamasına İlişkin İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Ortalama Farkı
Yapılandırılmamış oyun	Yapılandırılmış oyun -1,59
	Kontrol 7,3256*
Yapılandırılmış Oyun	Kontrol 8,9163*

Tablo 26 incelendiğinde yapılandırılmamış oyunun kontrol grubundan (ortalama farkı=7,32) ve yapılandırılmış oyunun kontrol grubundan (ortalama farkı=8,91) anlamlı

olarak farklı olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun ile yapılandırılmış oyun arasında (ortalama fark= -1,59) ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 27

“Problemden Kaçınma” Aşamasına İlişkin Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	233,86	1	233,86	14,14	0,001
Grup*Ön test	55,18	2	27,59	1,67	0,202
Hata	628,60	38	16,54		
Düzeltilmiş Toplam	917,64	41			

Tablo 27 incelendiğinde grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğilimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Bu nedenle regresyon eğilimlerinin eşitliği de sağlanmış durumdadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA’nın yapılabileceği görülmüş ve analiz sonuçları aşağıdaki gibi elde edilmiştir.

Tablo 28

“Problemden Kaçınma” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Üç Gruba (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öntest	645,61	1	645,61	37,77	0,000	0,486
Grup	3515,11	2	1757,56	102,81	0,000	0,837
Hata	683,78	40	17,09			
Düzeltilmiş Toplam	4844,51	43				

Tablo 28’de sunulmuş olan, ön test puanlarının ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2, 40) = 102,81, P < .01; \eta^2=0,83$). Eta kare

incelendiğinde, 0,83 çıkan değer, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“*Probleminden kaçınma*” aşamasına ilişkin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Üç Grubun (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) “Probleminden Kaçınma” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanı Ortalamaları

Gruplar	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama Farkları		
			Düzeltilmiş Ort.	Yapılandırılmış Oyun	Kontrol
Yapılandırılmamış Oyun	14	32,00	31,24	-5,01**	15,56**
Yapılandırılmış Oyun	13	36,08	36,24		20,57**
Kontrol	17	15,18	15,68		

Tablo 29 incelendiğinde yapılandırılmış oyun düzeltilmiş ortalamasının (36,24), yapılandırılmamış oyun ortalamasından (31,24) ve kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (15,68); yapılandırılmamış oyun ortalamasının da kontrol grubu ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 30

“Sonuç Çıkarma” Aşamasına İlişkin Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	798,18	1	798,18	42,69	0,000
Grup*Ön test	48,28	2	24,14	1,29	0,287
Hata	710,54	38	18,70		
Düzeltilmiş Toplam	1557,00	41			

Tablo 30 incelendiğinde grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Bu nedenle regresyon eğimlerinin eşitliği de sağlanmış durumdadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA'nın yapılabileceği görülmüş ve analiz sonuçları aşağıdaki gibi elde edilmiştir.

Tablo 31

“Sonuç Çıkarma” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Üç Gruba (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öntest	1642,97	1	1642,97	86,61	0,000	0,684
Grup	2896,95	2	1448,47	76,35	0,000	0,792
Hata	758,82	40	18,97			
Düzeltilmiş Toplam	5298,73	43				

Tablo 31’de sunulmuş olan, ön test puanlarının ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2, 40) = 76,35$, $P < .01$; $\eta^2=0,79$). Eta kare incelendiğinde, 0,79 çıkan değer, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Sonuç çıkarma” aşamasına ilişkin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Üç Grubun (Yapılandırılmamış Oyun-Yapılandırılmış Oyun-Kontrol) “Sonuç Çıkarma” Aşamasına İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanı Ortalamaları

Gruplar	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama Farkları		
			Düzeltilmiş Ort.	Yapılandırılmış Oyun	Kontrol
Yapılandırılmamış Oyun	14	30,50	30,38	-4,75**	13,96**
Yapılandırılmış Oyun	13	34,54	35,13		18,71**
Kontrol	17	16,76	16,42		

Tablo 32 incelendiğinde yapılandırılmış oyun düzeltilmiş ortalamasının (35,13), yapılandırılmamış oyun ortalamasından (30,38) ve kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (16,42); yapılandırılmamış oyun ortalamasının da kontrol grubu ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sontestlerden üç hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümlerine ilişkin sonuçlar Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

n=22		Ort.	st. sapma
Problemi tanımlama	sontest	33,2273	4,92739
Problemi tanımlama	kalıcılık	30,0000	4,58777
Çıkarımlarda bulunma	sontest	39,0909	1,34196
Çıkarımlarda bulunma	kalıcılık	36,7727	2,42864
Nedenleri belirleme	sontest	36,7727	3,95127
Nedenleri belirleme	kalıcılık	35,0455	3,82320
Çözümleri belirleme	sontest	34,0000	5,30947
Çözümleri belirleme	kalıcılık	31,5909	5,44810
Probleminden kaçınma	sontest	33,7273	5,47011
Probleminden kaçınma	kalıcılık	31,7727	5,17256
Sonuç çıkarma	sontest	31,6364	7,08147
Sonuç çıkarma	kalıcılık	29,4545	5,94200
Toplam	sontest	208,4545	24,75735
Toplam	kalıcılık	194,6364	23,89769

Tablo 33 incelendiğinde problem çözme aşamalarının her biri ve toplam puanların ortalama değerlerinin kalıcılık ölçümlerinde az da olsa düşüş gösterdiği dikkat çekmektedir.

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık ölçümlerine İlişkin t Testi Sonuçları

	Ort. farkı	t	sd	p
Problemi tanımlama _ sontest - Problemi tanımlama _ kalıcılık	3,22727	4,517	21	,000
Çıkarımlarda bulunma _ sontest - Çıkarımlarda bulunma _ kalıcılık	2,31818	6,191	21	,000
Nedenleri belirleme _ sontest - Nedenleri belirleme _ kalıcılık	1,72727	3,822	21	,001
Çözümleri belirleme _ sontest - Çözümleri belirleme _ kalıcılık	2,40909	4,356	21	,000
Problemekten kaçınma _ sontest - Problemekten kaçınma _ kalıcılık	1,95455	3,514	21	,002
Sonuç çıkarma _ sontest - Sonuç çıkarma _ kalıcılık	2,18182	3,273	21	,004
Toplam _ sontest - Toplam _ kalıcılık	13,81818	5,704	21	,000

Tablo 34 incelendiğinde tüm problem çözme aşamaları ve toplam ölçek puanları için, son testlerle kalıcılık testleri arasında -son testler lehine- anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buna göre son test puanlarının etkinlik uygulamalarının bitiminden üç hafta sonra kalıcı olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

BÖLÜM 4

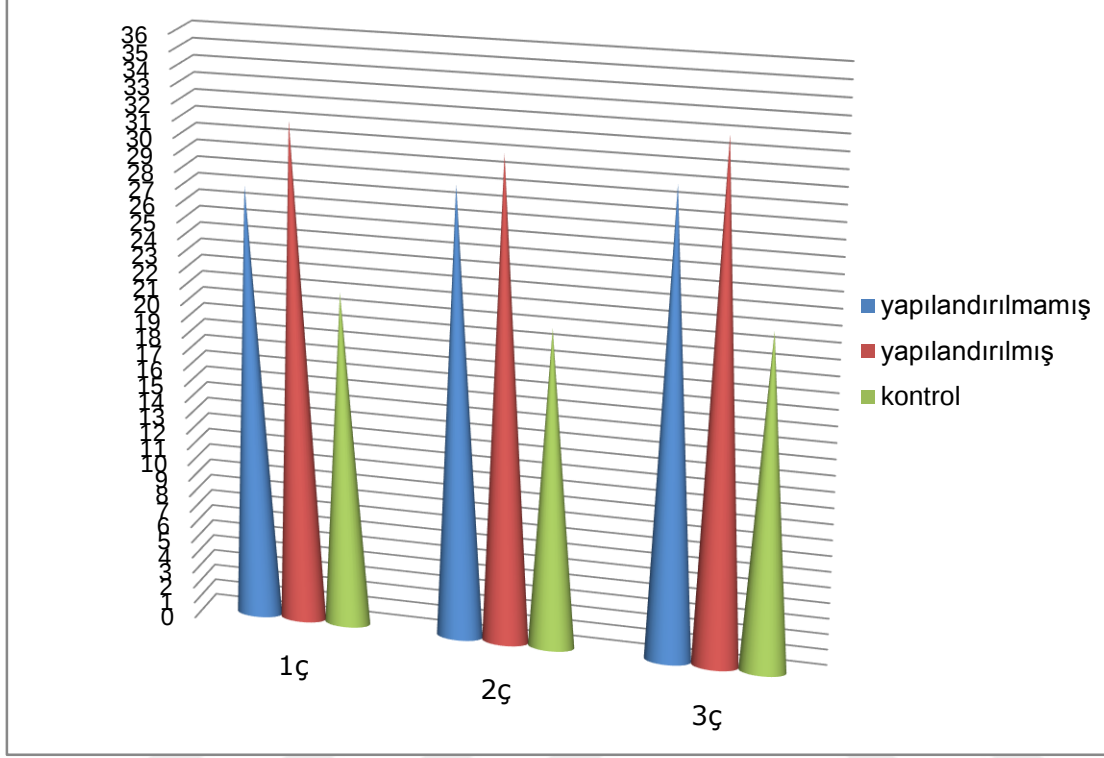
4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde uygulanan eğitim programı sonucunda problem çözme becerileri ve işbirliği davranışlarına ilişkin elde edilen bulguların sonuçları, tartışma ve araştırmacı, öğretmen ve ebeveynlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. İşbirliği Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulanan programın etkinliklerin çocukların işbirliği davranışlarına nasıl etki ettiğini ortaya çıkarmak için yapılan gözlem bulguları incelendiğinde; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruplarda kontrol grubuna göre üçüncü ve dördüncü gözlemlerde sergilenen davranışlarda bir artış dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra yapılandırılmış etkinliklerin uygulandığı gruptaki çocukların sergilediği davranışların çeşitliliğinin yapılandırılmamış gruba göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda oldukça düşük olan bu sayı tek bir gözlemlerde 22 farklı davranışın üzerine çıkmamıştır (Şekil 1). Örneğin; gözlem formunun 12. maddesi olan “*ben yerine biz dili kullanma*” davranışının kontrol grubunda gözlemlenen çocukların tamamı için son derece az kodlandığı görülmektedir. Gözlem formunun 6. maddesi olan “*davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz*” davranışı her iki deney grubundaki her bir çocuk için en az iki gözlem sürecinde kodlanmış olduğu görülürken, kontrol grubunda gözlemlenen çocuklardan birinin “*davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz*” davranışını bir kez sergilerken, diğerinin hiç sergilememiş olması dikkat çekmektedir. Benzer şekilde gözlem formunun 15. maddesi olan “*arkadaşını gözlemler*” maddesi incelendiğinde, iki deney

grubunda gözlemlenen çocukların hemen hemen her gözlemde “arkadaşını gözlemler” davranışını sergilediği görülürken kontrol grubunda bu sayının daha az olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 1. Gözlemlenen çocukların deney ve kontrol gruplarına göre sergiledikleri en yüksek toplam işbirliği davranışı sayısı

Gözlem formunu 1. maddesi olan “görev paylaşımı yapar” davranışı üç grup için incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki çocuklara göre bu davranışı daha az sergiledikleri görülmüştür. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki çocuklardan elde edilen bulgular, uygulanan programın görev paylaşımı yapma davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı grupta gözlemlenen 1Ç’nin dördüncü gözleminde gözlemlenmemiş olması uygulanan yapılandırılmamış etkinliklerin görev paylaşımı yapma davranışının kalıcılığının sağlanması açısından yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki çocuklardan elde edilen bulgular incelendiğinde görev paylaşımı yapma davranışının gözlemlenen her üç çocuk için üçüncü gözlemde ve en yüksek sıklıkta kaydedildiği görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak

uygulanan yapılandırılmış oyun etkinliklerinin çocukların görev paylaşımı yapma davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak dördüncü kayıtlarda yalnızca 1Ç'nin kayıtlarında kodlanmış olması uygulanan yapılandırılmış etkinliklerin görev paylaşımı yapma davranışının kalıcılığında etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar her iki deney grubunda uygulanan etkinliklerin çocukların görev paylaşımı yapma davranışları üzerinde etkili olduğunu işaret etmektedir.

Gözlem formunun 2a ve 2b maddeleri, ilişkili olan 10a, 10b ve 10c maddeleriyle birlikte incelendiğinde, tüm gruptaki çocukların “*grup etkinliğine katılma*” ve “*etkinliği sonuna kadar devam ettirme*” davranışları konusunda belirgin bir sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. “*Katıldığı etkinliği sonuna kadar devam ettirmeme*” durumu kontrol grubundaki 2Ç'nin ikinci gözlemiyle, yapılandırılmamış gruptaki 3Ç'nin birinci gözleminde ortaya çıkmıştır. Bu iki çocuğun oyun içerisindeki davranışları incelendiğinde genel olarak oyuna başlamak konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Kontrol grubundaki 2Ç'nin gözlem süresinin büyük bölümünde sınıf içinde amaçsızca dolaştığı ve oyuna başlarken uzunca bir sürenin hazırlıkla geçtiği ve bu süreçte de diğer çocuklarla çok fazla iletişime girmediği dikkat çekmektedir. Bu durum kontrol grubundaki 2Ç için tüm gözlemlerinde geçerli olurken, yapılandırılmamış oyun grubundaki 3Ç'nin benzer davranışlar sergilediği ancak bu davranışların ilk gözlemde daha dikkat çekici olduğu görülmüştür. Yapılandırılmamış oyun grubundaki 3Ç'nin daha sonraki gözlemlerinde daha organize olmuş oyunlar kurduğu ya da devam eden oyunlara dahil olduğu gözlemlenmiştir. 3Ç için iletişime ilişkin maddeler başta olmak üzere gözlem formundaki maddelerin genelinde artış dikkati çekmektedir. Ancak “*Etkinlikte görev üstlenme*” ve “*üstlendiği görevi yerine getirme*” davranışlarıyla uygulanan programlar arasında ilişki kurulabilecek bulgulara rastlanmamıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda çocukların grup etkinliğine katılma, etkinliği sonuna kadar devam ettirme, etkinlikte görev üstlenme ve üstlendiği görevi yerine getirme davranışlarını sergilemek konusunda sorun yaşamadıkları görülmektedir. Genel olarak bir ya da iki farklı grup oyunu içerisinde olmayı tercih ettikleri görülürken uygulanan programın çocukların dahil oldukları etkinlik sayısı üzerinde etkili olduğuna dair bulguya rastlanmamıştır.

Grupların gözlem bulguları incelendiğinde, formun 3. maddesinin oldukça az kodlanmış olduğu, dördüncü maddenin ise hiç kodlanmadığı dikkat çekmektedir. Yardım isteme davranışının yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında ikinci ve üçüncü

gözlemlerde ortaya çıkmış olması programın etkisi açısından beklenen bir sonuçken gözlemlenen her çocuk için kodlanmadığı görülmektedir. Aynı davranış kontrol grubu için ise yalnızca 1Ç'nin birinci gözleminde kodlanmıştır. Elde edilen bulgular üç grupta uygulanan programların yardım isteme davranışı üzerinde yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

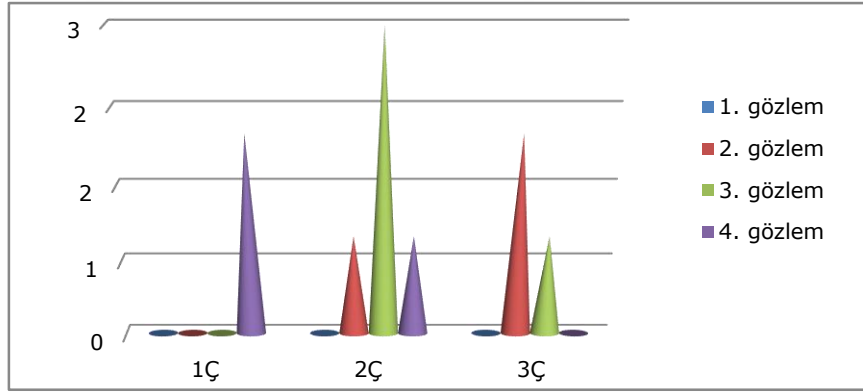
Gözlem formunun 5a ve 5b maddeleri üç grup için karşılaştırıldığında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun grubundaki çocukların kodlamaları birbirine yakinken kontrol grubundaki çocukların davranışlarının oldukça az kodlandığı görülmektedir. “*Fiziksel olarak ve sözel olarak yardım etme*” davranışları için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun grubundaki çocukların kodlamalarının genel olarak ikinci, üçüncü gözlemlerde önceki gözlemlere göre daha fazla sıklıkta kodlanması ve her iki davranışın bazı çocuklar için dördüncü gözlemde de kaydedilmiş olması, iki deney grubunda uygulanan etkinliklerin kontrol grubunda uygulanan programa göre daha etkili ve kalıcı olduğunu göstermektedir.

İlişkili maddeler olan 6, 7a ve 7b maddeleri tüm gruplar için karşılaştırıldığında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarındaki çocukların kodlamalarının kontrol grubundaki çocukların kodlamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki çocuklardan elde edilen veriler incelendiğinde yapılandırılmamış etkinliklerin, davranışları düzelttiğinde karşı çıkmama davranışı üzerinde etkisinin olduğu, kalıcılığın da söz konusu davranış için sağlandığı söylenebilir. Benzer şekilde yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulandığı grupta, davranışları düzelttiğinde karşı çıkmama davranışı, gözlemlenen tüm çocuklar için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kodlandığı ayrıca 1Ç dışında diğer iki çocuk için ilk gözlemden yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Sıklıkları düşük olsa da dördüncü gözlemlerde kodlandığı görülen “*davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz*” davranışının kalıcılığının sağlandığı düşünülebilir. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki çocukların “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” davranışına ilişkin bulguları incelendiğinde programın etkisini gösteren belirgin bir yükseliş görülmemektedir. Ancak “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” davranışında ikinci ve üçüncü gözlemlerdeki kodlamalarda ortaya çıkan artış gözönüne alındığında yapılandırılmış etkinliklerin çocukların eleştiriye karşı fiziksel olarak uygun tepkiler vermelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca “*davranışları düzeltildiğinde karşı*

çıkamaz”, “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (sözel olarak)*” ve “*eleştiriyi uygun bir şekilde kabul eder (fiziksel olarak)*” davranışlarının yapılandırılmış oyun grubundaki çocukların tamamı için ikinci ve üçüncü gözlemlerde kodlanmış olması ve bir çocuğun tek bir davranışı dışında dördüncü gözlemde de kodlamaların yapılmış olması yapılandırılmış oyunların söz konusu davranışların kazandırılmasında yapılandırılmamış oyun grubu ve kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, çocukların eleştirilere karşı verdikleri uygun tepkilerin edinilmesinde yapılandırılmış etkinliklerin daha etkili olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

“*Oynarken sırasını bekler*” davranışı üç grup için karşılaştırıldığında birinci ve dördüncü gözlemlerde hiçbir grupta kaydedilmediği dikkat çekmektedir. Davranış, yapılandırılmış oyun grubunda gözlemlenen üç çocukta kodlanırken yapılandırılmamış oyun grubunda gözlemlenen bir çocuk için ve yalnızca üçüncü gözlemde kodlanmıştır. Kontrol grubunda ise gözlemlenen bir çocuk için ikinci gözlemlerinde kodlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, ikinci ve üçüncü gözlemlerde kaydedilen artış göz önüne alındığında, sıra bekleme davranışı üzerinde yapılandırılmış oyun etkinliklerinin daha etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlemler, söz konusu davranışın deney ve kontrol grupları için sık kodlanmamış olmasının, bu davranışın ortaya çıkmasında çocukların tercih ettikleri oyunun yapısının etkili olabileceğini işaret etmektedir. Örneğin; yapılandırılmamış grupta yer alan 1Ç üçüncü gözleminde bir arkadaşıyla diş maketi üzerinde deney yapmaktadırlar. Ancak tek diş maketi olduğundan bunu sırayla yapma kararı alır ve birbirlerini beklerler. Arkadaşı bitirdiğinde 1Ç “*sıra bende*” der ve yer değiştirir. Bu davranış, oynamak istedikleri oyun için gerekli materyalin tek olmasından kaynaklanmakta ve bu duruma kendilerince uygun çözümü bulmuş olmaları “*sıra bekleme*” davranışını kazanmaları adına önemli bir gelişim göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı çocuğun ilk gözleminde oynadığı oyun ve bununla ilişkili davranışları incelendiğinde gözlem sürecinin başında iki arkadaşıyla dergi incelemekte, dergide gördükleri hakkında konuşmaktadır. Ancak dergiyle yapılacak her şey genel olarak 1Ç’nin kontrolündedir. Diğer çocuk almak istediğinde sorun çıkmaktadır. Ayrıca gözlem süreci boyunca tek olan dergiyi sırayla kullanmak konusunda herhangi bir konuşma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Bu davranışa bir başka örnek ise yapılandırılmış oyun grubundadır. Yapılandırılmış oyun grubunda 2Ç, üçüncü gözleminde bir grup oyunu içerisinde. Oynadıkları oyun, sırayla atış yapmalarını gerektirmektedir. 2Ç, oyun süresince oyun kurucu olan çocuğun belirlediği sıranın dışına çıkma eğilimi olmadığı, atışlarını kendi sırası geldiğinde yaptığı

gözlemlenmiştir. Aynı çocuğun ikinci gözlemindeki davranışları incelendiğinde, oynadığı oyunun sıra beklemeyi gerektirmeyen bir oyun olduğu görülmektedir. 2Ç bu oyunda garson rolü alır, resim yapan üç arkadaşından sipariş alıp isteklerini yerine getirmektedir. Kontrol grubunda gözlemlenen bir başka örnek ise bu gruptaki 1Ç'nin bir arkadaşıyla oynadığı yapboz oyunu esnasında sıraya uymama durumudur. Başta yapbozları arkadaşıyla birlikte sırayla yapmak isteseler de bunu başaramamaktadırlar. Parçaları aynı anda yerleştirmeye çalıştıkları için yapboz üzerinde çok uğraşırlar, arkadaşı 1Ç'nin yapacağı eşleştirmeyi yaptığında ise sinirlenir ve “yaaaa, ben yapacağım!” der. Bu örnekte, oyun sürecinde olması gereken sıra bekleme davranışının gerçekleşmediği ve bunun üzerine verilen öfkeli tepki görülmektedir.



Şekil 2. Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan gruptaki çocukların “oyuncaklarını/ eşyalarını paylaşır” maddesine ilişkin sonuçları

Gözlem formunun 9. maddesi olan “oyuncaklarını/eşyalarını paylaşır” davranışı tüm gruplar için karşılaştırıldığında kontrol grubunda davranışın oldukça düşük düzeyde kodlanmış olduğu dikkat çekmektedir. Yapılandırılmamış oyun grubunda en yüksek sıklığın kodlandığı 2Ç (Şekil 2), ilk gözlemlerinde oyun sürecinde daha geri planda kalmayı tercih etmiş az iletişime girdiği gözlemlenmiştir. Üçüncü gözleminde daha fazla oyunun içinde olmayı tercih etmektedir. Arkadaşlarıyla artan iletişiminde daha fazla paylaşma da yer almaktadır. Örneğin, resim yaparken masada bulunan arkadaşı boyasını istediğinde gülümseyerek boyayı uzatır. Bir başka arkadaşı boyası olmadığını söylediğinde “ben sana vereceğim boya şimdi, tamam mı!” der ve boya uzatır. Yapılandırılmış oyun grubunda ise 3Ç, ilk gözleminde bloklarla oynamaktadır. Başlangıçta arkadaşıyla birlikte oynarken ilerleyen zamanda yanına gelen arkadaşlarına karşı daha agresif bir tutum sergiler. Örneğin yanına gelen arkadaşı blokları yanına toplamaya başladığında 3Ç önce

öfkeli bir ses tonuyla “*hepsini sen aldın!*” der. Bu davranışla sonuç alamadığı ve sonrasında öğretmenine şikâyet etmeyi tercih ettiği gözlemlenmiştir. Üçüncü gözleminde ise masada oynadıkları oyun için var olan büyük blokları ve figür oyuncakları aralarında sorunsuz şekilde paylaştıkları görülmüştür. Üçüncü ve dördüncü gözlemlerde kodlanmış olan sonuçlar göz önüne alındığında paylaşma davranışının sergilenmesinde yapılandırılmış oyun etkinliği uygulamalarının daha etkili olduğu görülürken kalıcılığın sağlanması konusunda da diğer gruplarda uygulanan programlardan daha etkili olduğu söylenebilir.

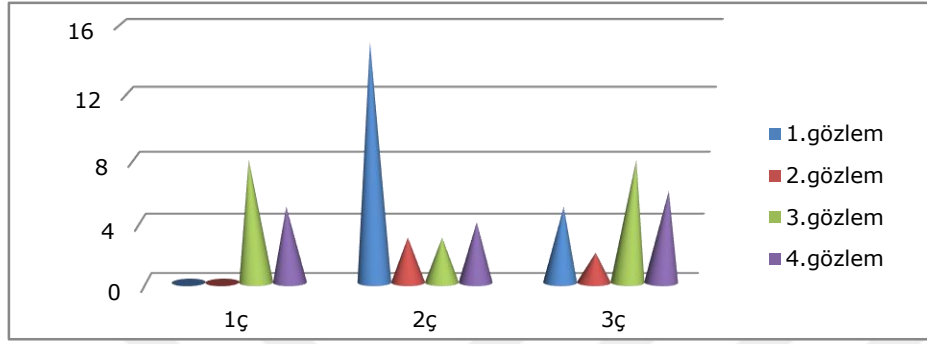
Gözlem formunun 10a, 10b ve 10c maddeleri olan “*grup etkinliğine katılır*” “*devam eden bir etkinliğe katılır*” ve “*grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirir*” davranışları incelendiğinde 10a ve 10c maddelerinin deney ve kontrol gruplarında gözlemlenen tüm çocuklar için -yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3Ç’nin birinci gözlemi dışında- tüm gözlemlerde kaydedilmiştir. Söz konusu üç madde, çocukların etkinlik süresince kaç farklı grup etkinliğiyle ilgilendikleri konusunda fikir vermektedir. Buna göre yapılandırılmamış oyun grubundaki çocukların genellikle bir ya da iki farklı etkinliğe dahil oldukları görülmektedir. Ancak bu bulgular, uygulanan programın çocukların dahil oldukları grup etkinliği sayısına herhangi bir şekilde etkisi olduğunu göstermemektedir. Bunun yanı sıra “*grup etkinliğini sonuna kadar devam ettirir*” davranışına ilişkin bulgular, bu davranışla ilgili çocukların program uygulanmadan önce de katıldıkları etkinliği devam ettirme davranışını benzer sıklıkta sergilediklerini ve program uygulaması sonucu ortaya çıkan bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Formun 10b maddesi olan devam eden bir etkinliğe katılma davranışı ise tüm gruplarda oldukça düşük sıklıkta gözlemlenmekle birlikte yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki üç çocuk için en az bir gözlemde gözlemlenmiş olduğu görülmektedir.

11. maddede yer alan “*koordineli hareket etme*” davranışı incelendiğinde hiçbir grup için uygulanan programın etkisini ortaya koyacak bir bulguya rastlanmadığı görülmektedir. Bu durum, davranışın çocukların tercih ettikleri etkinliklerle doğrudan ilgili olmasıyla açıklanabilir. Gözlemlerin yapıldığı oyun etkinliği sırasında çocuklar yönlendirme olmaksızın gözlemlendiklerinden tercih ettikleri bazı etkinlikler çocuklar arasında koordinasyon gerektirmemekte, bazıları uzun süreli bazıları kısa süreli olabilmektedir. Ancak koordinasyon gerektiren etkinlikleri en az tercih eden grubun kontrol grubu olmasından yola çıkarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında uygulanan

işbirliğine ilişkin etkinliklerin çocukların birlikte hareket etmelerini gerektiren oyunları daha fazla seçme eğiliminde oldukları düşünülebilir. Kontrol grubundaki çocukların oyun davranışları genellikle birbirleriyle az seviyede iletişimi ve daha az ortak amaç için çalışmayı içerdiğinden koordineli hareket etmeyi gerektiren oyunlara da az rastlanıyor olabilir. Örneğin kontrol grubundaki 1Ç'nin ikinci gözleminde kodlanan koordineli hareket, oynadıkları oyun içerisindeki rollerine uygun olarak birlikte yaptıkları hareketlerden ibarettir ve tüm gözlem süresinin %0,6'sı kadar bir süreyi kapsamaktadır. Buna karşın yapılandırılmamış oyun grubunda 1Ç'nin dört gözleminde de koordineli hareket etme davranışının kodlandığı görülmektedir. En uzun süreli koordineli hareket davranışının kodlandığı ikinci gözleminde 2Ç, arkadaşlarıyla jimnastik gösterisi yapan bir grubu canlandırmaktadırlar. Birbirlerine farklı hareketler göstererek uyumlu bir şekilde hareketleri yapmaya çalışırlar. Gözlem formunun işbirliğine ilişkin maddelerinden biri olan “*grupa koordineli hareket eder*” davranışının gözlemlenme ihtimali her ne kadar çocukların tercih ettikleri oyunların türüne bağlı olarak değişkenlik gösterse de üç gruba ait bulgular incelendiğinde kontrol grubunda yalnızca bir çocuğun tek bir gözleminde ortaya çıktığı görülmüş, buna karşın yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında daha sık kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar yüzde değeri olarak kesin bir sonuç ortaya çıkarmamakla birlikte programın uygulandığı gruplardaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre diğer çocuklarla koordineli hareket etmeyi gerektiren oyunları kullanmaya daha fazla eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Formun 12. maddesi olan “*biz dili kullanma*” davranışı üç grubun verileri karşılaştırılarak incelendiğinde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında gözlemlenen çocukların değerlerinin kontrol grubunda gözlemlenen çocukların değerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, kontrol grubunda 1Ç'nin yalnızca ikinci gözleminde arkadaşıyla oyun oynarken “*hem de biz çok oynuyoruz değil mi?*” ve üçüncü gözleminde ise “*biz onu yerde bırakıyoruz*” cümlelerini kullandığı görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun grubundaki 3Ç ise biz ifadesini ilk iki gözleminde yalnızca birer kez kullanmıştır. Örneğin; ilk gözleminde tahta üzerinde arkadaşıyla ortak resim çizerken “*bize dalga çizeyim mi?*” der. İkinci gözleminde arkadaşıyla meyve suyu dükkanında satış yapmaktadır ve yanlarına müşteri olarak gelen arkadaşına “*meyve suyumuz var*” der. Üçüncü gözleminde ise arkadaşıyla hayvan figürü oyuncaklardan hayali kahramanlar oluşturup “*bizim planımız yeniyor, tamam mı?*”, “*bundan iki tane alıyoruz*”, “*kalkan yapmışız biz*” ve arkadaşının söylediği bir şeye karşılık olarak “*biz de yapalım!*” şeklinde

dört kez çoğul ifadeler kullanmıştır. Biz dili kullanma davranışının yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarındaki tüm çocuklar için ikinci gözlemden itibaren dördüncü gözleme kadar kodlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, uygulanan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin biz dili kullanma davranışı üzerinde etkili olduğunu ve davranışın kalıcılığının da sağlandığını işaret etmektedir.

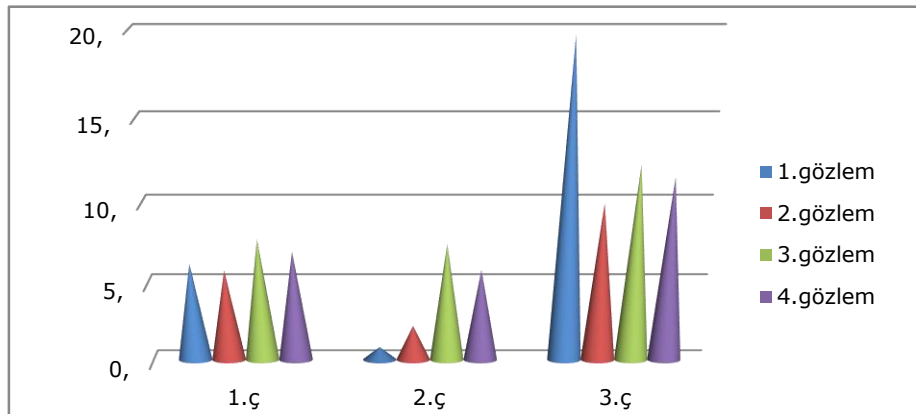


Şekil 3. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşını sözel olarak yönetir” maddesine ilişkin sonuçları

Gözlem formunun yönetme, yönlendirme ve engelleme davranışlarına ilişkin (sözel ve fiziksel) maddeleri deney ve kontrol grupları için karşılaştırıldığında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında, hem sözel hem de fiziksel olarak yönetme, yönlendirme ve engelleme olmak üzere toplam altı davranış için de kontrol grubuna göre daha fazla kodlama yapıldığı görülmekle birlikte, yapılandırılmış oyun grubunda yapılandırılmamış oyun grubundaki kodlamalara göre daha yüksek sıklık değerlerinin kodlandığı görülmektedir. Dolayısıyla hem fiziksel hem de sözel olan yönetme, yönlendirme ve engelleme davranışlarında yapılandırılmış oyun etkinliklerinin etkisinin yapılandırılmamış oyun grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılandırılmış oyun grubunda sözel olarak yönetme davranışı için en yüksek sıklık değerinin 2Ç’nin ilk gözleminde kaydedilmiştir (Şekil 3). Tüm gözlemler arasında en yüksek kodlamalardan ikisinin sözel olarak yönetme ve sözel olarak engelleme davranışlarında kaydedilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu durum etkinlik uygulamaları yapılmadan önce çok yüksek değerlere ulaşılması sebebiyle beklenen bir sonuç değildir. İlk gözleminde diğer çocuklara göre oldukça yüksek sıklık değeri kodlanan 2Ç’nin oyun içerisindeki tutumu incelendiğinde, ilk gözlem süresince oyun içerisinde oldukça baskın olduğu gözlemlenmiştir. 2Ç bir arkadaşıyla birlikte oynamakta ancak oyunun hâkimiyetini baskın bir şekilde elinde tutmaktadır. Genel olarak birlikte oynamalarına rağmen diğer arkadaşı

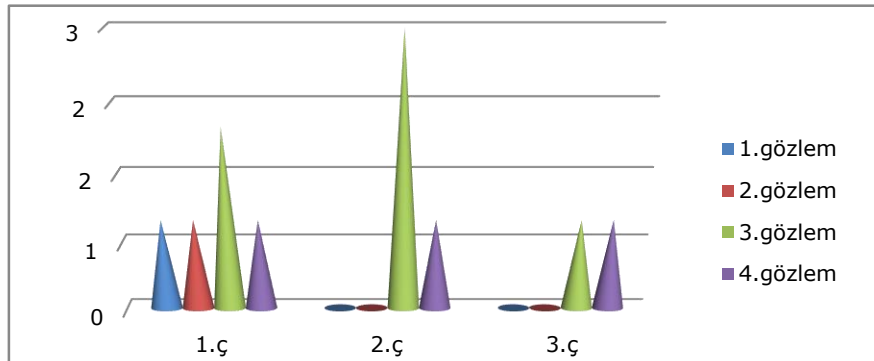
oyunun dışında 2Ç'nin isteklerini yerine getiren bir roldedir. Oyun süresince 2Ç'nin malzemeler konusunda istekleri vardır ve sürekli yanındaki arkadaşına bununla ilgili direktifler vermektedir. Örneğin, 2Ç oyuncaklarla bir alan kurmak istemektedir. Yanında bulunan arkadaşlarına “küçük çatı verin!” “o evlerden bir sürü verin!” “şuradaki evi verin!” “çatı istiyorum!” “bir tane daha ver ondan!” “şuradan atları alıp gelsene!” “sonra oynayacağız, burası bir tamamlansın!” gibi pek çok cümle kurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum göz önüne alındığında 2Ç'nin oyun içinde sergilediği baskın tutum tek tarafın fayda sağladığı bir tutum olması sebebiyle uygun bir işbirliği davranışı olmadığı düşünülmektedir. Ancak 2Ç'nin baskın yönetme ve engelleme davranışlarının sonraki gözlemlerde tamamen kaybolmadan düşüş göstermiş olması dikkat çekmektedir.

Gözlem formunun 14. maddesinde yer alan, arkadaşını etkinliğe davet etme davranışına ilişkin sonuçlar üç grup arasında karşılaştırıldığında kontrol grubunda yalnızca bir çocuk için bir defa kodlandığı görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun grubundaki çocuklarda kontrol grubuna göre birden fazla gözlemlerde kodlanmış olduğu görülse de yapılandırılmış oyun grubundaki çocukların verileri uygulanan programın etkisini ortaya koyması bakımından net sonuçlar vermektedir. Örneğin; yapılandırılmış oyun grubundaki 1Ç'nin ilk iki gözleminde bu davranışa hiç rastlanmamışken, üçüncü gözleminde oyuna başlarken birlikte oynamak istediği arkadaşlarının yanına gider ve o sırada başka bir oyun oynayan arkadaşlarına “hadi oynayalım” der. Dördüncü gözleminde ise arkadaşının yanına gider ve elinden tutarak “birlikte oynayalım” diyerek sınıfın başka bir bölümüne götürür. Ya da farklı olarak, yalnızca oynamak istediği arkadaşının adını söyleyerek yanına çağırır ve oyuna başlarlar. Elde edilen bulgular, yapılandırılmış oyun etkinliklerinin arkadaşını etkinliğe davet etme davranışının kazanılmasında daha etkili olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 4. Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşını gözlemler” maddesine ilişkin sonuçları

Gözlem formunun 15. maddesi olan “arkadaşını gözlemler” maddesi tüm gruplar için karşılaştırıldığında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun grubunda gözlem süresinin yüzde değerlerinin -bir çocuk dışında- üçüncü gözlemde en yüksek değere ulaştığı görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun grubunda, ilk gözlemde oldukça yüksek gözlem süresine sahip olan 3Ç’nin ikinci gözlemde arkadaşını gözlemlediği süre oldukça düşmüş ardından üçüncü ve dördüncü gözlemlerde yükseliş göstermiştir (Şekil 4). Bu durum 3Ç’nin uygulamalara başlamadan önce yapılan ilk gözlem sırasında fazla bireysel bir tutum sergilemesiyle açıklanabilir. İlk gözleminde diğer arkadaşlarıyla yan yana olduğu ancak fazla iletişime girmeden amaçsızca sınıf içerisinde dolaştığı, daha çok diğer arkadaşlarının yanına gidip oyunlarına katılmadan ne yaptıklarını izlediği ya da yalnız başına dergi incelediği gözlemlenmiştir. İlerleyen haftalarda daha çok iletişim kurmaya başladıkça oyun çok yüksek olan gözlem süresinde düşüş kaydedilmiş, grup oyunlarına dahil oldukça yaptığı gözlemler de daha amaca yönelik hale gelmiştir. Örneğin ikinci gözleminde devam eden bir etkinliğe dahil olur ancak henüz oyunun ilerleyişinde belirleyici rol alamamaktadır. Daha çok kendisine söylenenleri yapar. Örneğin; meyve suyu satıcısı olan arkadaşının yanında ona yardımcı olmaktadır. Arkadaşı “*gidip bana biraz bardak getirir misin oradan*” der. Oyundaki görevi yardımcılık olduğu için gider ve bardak getirir. Arkadaşını daha amaca yönelik gözlemlemeye başlar. Örneğin, arkadaşının meyve suyu yaparken oyuncak makineyi nasıl kullandığını gözlemler. Üçüncü gözleminde kendisi bir oyun kurar ve daha çok karşısındaki arkadaşının oyun içerisindeki hareketlerine ve ona nasıl karşılık verdiğine odaklanmıştır. Kontrol grubunda ise arkadaşını gözlemlemeye ilişkin kodlamalar yapılmış fakat uygulanan programın etkisini gösteren bir sonuç ortaya çıkmamıştır.

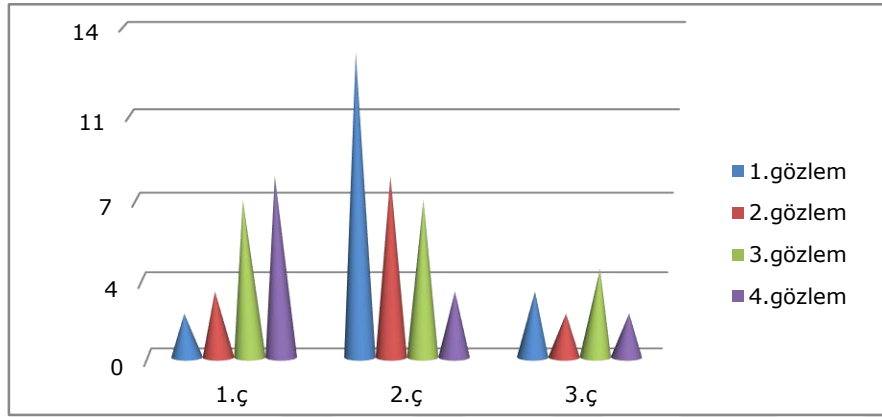


Şekil 5. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşının anlattığını uygular” maddesine ilişkin sonuçları

Gözlem formunun 16. maddesi olan “*arkadaşının anlattığını/açıkladığını uygular*” maddesine ilişkin sonuçlar üç grup için karşılaştırıldığında en az kontrol grubunda kodlanmış olmakla birlikte yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı grupta beklenenin aksine üçüncü gözlemlerde hiçbir çocukta kodlanmamış olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, elde edilen verilerin gözlemlenen üç çocuğa ilişkin “*arkadaşının anlattığını/açıkladığını uygular*” davranışı üzerinde yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin etkisini ortaya çıkarır nitelikte olmadığı görülmektedir. Yapılandırılmış oyun grubunda ise örneğin 3Ç’nin ilk iki gözleminde kodlanmazken (Şekil 5) üçüncü gözleminde masada bloklarla oynarken arkadaşı bloğunu nasıl koymasını gerektiğini tarif eder ve öyle koyar. Dördüncü gözleminde ise arkadaşı yeni bir oyun öğretirken “*bak şimdi, otur, elini böyle koy*” vb açıklamalar yapar, 3Ç’de bunları uygular. Yapılandırılmış oyun grubunda söz konusu davranışın üçüncü ve dördüncü gözlemlerde önceki gözlemlerden daha yüksek sıklıklarda ortaya çıkması sonucu yapılandırılmış oyun etkinliklerinin “*arkadaşının anlattığını/açıkladığını uygular*” davranışı üzerinde diğer gruplarda uygulanan etkinliklere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

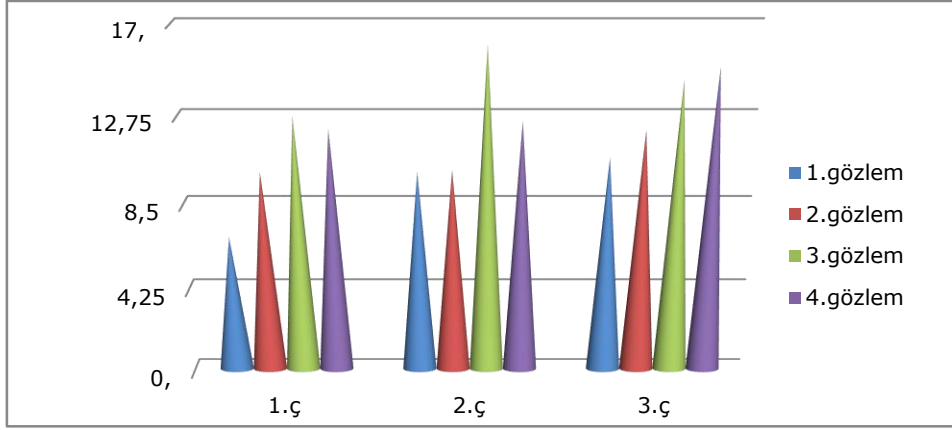
Gözlem formunun 17. maddesi olan arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yönetme davranışı gruplar arasında karşılaştırıldığında gözlemlenen tüm çocukların dört gözlem boyunca en az bir kez davranışı sergiledikleri görülmektedir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun grubundaki çocuklara ait veriler, programın olumlu etkisi hakkında ipuçları sunarken kontrol grubunda böyle bir durum söz konusu değildir. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı grupta, arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yönetme davranışının üçüncü ve dördüncü gözlemlerde önceki gözlemlere göre daha sık gözlemlenmiş olması, yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin “*arkadaşının dikkatini bir konuya/nesneye yöneltir*” davranışı üzerinde daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Yapılandırılmış oyun grubunda da benzer bir durum söz konusudur. Bu grupta da üçüncü ve dördüncü gözlemlerde artış gözlemlenmekle birlikte 2Ç’nin ilk gözleminde kaydedilen yüksek sıklık değeri dikkat çekmektedir. 2Ç’ye ilişkin yapılan gözlemlerde çocuğun ilk gözleminde ulaştığı yüksek sıklık değerinin oyun içerisinde son derece baskın bir tutum sergilemesinden ileri geldiği görülmektedir. Örneğin arkadaşlarıyla oynadığı sırada “*büyük bir çatı verin bana*” der fakat bunu yaparken dikkat çekmek için sesini yükseltmeyi tercih etmektedir. Ya da oyun için market olarak kurduğu alanda tek başına kaldığı sırada uzaktaki bir arkadaşına ismiyle seslenerek “*marketime bak!*” der. Bir süre

sonra başka yerde oynayan arkadaşlarının yanına giderek ve biraz öfkeli bir ses tonuyla “*hadi, oynayın artık, bir şeyler alın!*” der. 2Ç ilk gözlemde daha agresif eğilimler sergilerken ikinci gözlemde bu davranış için farklı örnekler de görülmektedir. Örneğin, resim yapan arkadaşlarının yanına gider ve onlara katılmak için “*buyurun hanımefendi, resim kâğıdınız geldi*” der ve masadaki arkadaşlarının dikkatini çekmeyi başarır. Davranışın ilk gözlemdeki gibi öfkeli bir tepki içermemesi, çocuğun bu davranışı uygun durumlarda uygun davranışlar sergileyerek gösterebildiğine bir örnek olarak düşünülebilir.



Şekil 6. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşına cevap verir” maddesine ilişkin sonuçları

Gözlem formunun 18a ve 18b maddeleri olan soru sorma ve cevap verme davranışları üç grup için karşılaştırıldığında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında üçüncü gözlemde yüksek değerlerin kodlandığı gözlemlenirken yapılandırılmış oyun grubundaki 2Ç için ilk gözlemde oldukça yüksek olan değerlerin düşüş gösterdiği dikkat çekmektedir (Şekil 6). Bu durumun 2Ç’nin ilk gözlemlerde oyun içerisinde sahip olduğu baskın tutumdan kaynaklandığı düşünülebilir. Gözlem formunun 13b1 maddesi olan sözel olarak yönetme davranışında olduğu gibi özellikle ilk gözlemde birlikte oyun oynadığı arkadaşına karşı sürekli bir şeyler talep eden durumunda olması bu duruma yol açmış olabilir. Sonraki gözlemlerinde ise hemen hemen gözlemlenen diğer çocuklar için kaydedilen değerlere yaklaştığı olması, uygulanan programın çocukların davranışlarını düzenlemelerine de yardımcı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun bu davranışa ilişkin verileri incelendiğinde ise programın etkisini gösteren bir artışın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Soru sorma ve cevap verme davranışları için elde edilen bu sonuçlar, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin her iki davranış üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 7. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “arkadaşının söylediklerini dinler” maddesine ilişkin sonuçları

Gözlem formunun 19. ve 20. maddelerinde yer alan “*etkinlik hakkında konuşur*” ve “*etkinlik hakkında söyleneni dinler*” davranışları üç grup için karşılaştırıldığında konuşma davranışının yapılandırılmış oyun grubunda birinci gözlemden dördüncü gözleme artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Yapılandırılmamış oyun grubunda konuşma davranışında benzer bir sonuç ortaya çıkarken kontrol grubunda sonuçlar farklılaşmaktadır. Etkinlik hakkında konuşma davranışına ilişkin elde edilen değerler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin davranış üzerinde etkili olduğunu işaret etmektedir. Dördüncü gözlemlerinde de büyük bir düşüş kaydedilmemiş olması sonucundan yola etkinlik hakkında konuşma davranışı için kalıcılığın da sağlandığı söylenebilir. Ancak kontrol grubunda elde edilen veriler uygulanan programın etkililiğine dair bir sonuç ortaya koymamaktadır. Dinleme davranışı için yapılandırılmış oyun grubunda en yüksek değerlerin üçüncü ve dördüncü gözlemlerde ortaya çıktığı görülmektedirken (Şekil 7) yapılandırılmamış oyun grubunda 1Ç ve 2Ç için dördüncü 3Ç için birinci gözlemde ortaya çıkmıştır. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3Ç’nin dinleme davranışının ilk gözlemde oldukça yüksek olmasının sebebi olarak, oyun zamanı süresince belli bir oyuna dahil olmaması ve pasif bir tutum sergilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. 3Ç’nin konuşma davranışına ilişkin verileri incelendiğinde ilk gözleminde oldukça düşük bir değer kodlanmış olması da çocuğun başlangıçta bir gruba dahil olmakta zorlanan ve işbirliğinden yoksun tutumunu desteklemektedir. Örneğin, ilk gözlemde önce tek başına dergi incelemeyi tercih eden 3Ç, daha sonra kısa sürelerle farklı grupların yanında görülmektedir. Farklı oyun gruplarının yanına gitmekte, sınırlı düzeyde iletişim kurmakta fakat hiçbir oyun grubuna dahil olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra

gözlem sürecinin büyük bir kısmında da sınıfın içinde tek başına dolaştığı kaydedilmiştir. Sonraki gözlemlerde ise en az bir oyuna uzun süreli dahil olduğu ya da oyun kurduğu gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra kalıcılık ölçümü olan dördüncü gözlemlerde elde edilen değerlerin -yapılandırılmamış oyun grubundaki 3Ç'nin dinleme davranışı dışında- birinci ve ikinci gözlemde elde edilen yüzdelerin altına düşmemiş olduğu görülmekte ve bu durum, uygulanan programın kalıcılığı için olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Gözlem formunun 21. maddesi olan bir konuyu anlatma davranışı üç grup için karşılaştırıldığında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında en yüksek değerlerin çocukların üçüncü ve dördüncü gözlemlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin anlatma davranışı üzerinde etkili olduğu görülmekle birlikte dördüncü gözlemler incelendiğinde yapılandırılmış etkinliklerin kalıcılığı sağlanmasında daha etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için ise sonuçlar farklılaşmaktadır. Kontrol grubunda 1Ç için ilk gözlemde sergilenmeyen davranışın sonraki gözlemlerde sergilendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki 2Ç ve 3Ç için söz konusu davranışın üçüncü gözlemde kodlanan sıklık sayılarının ilk gözlemde kodlanandan daha düşük olması, 1Ç'nin artış gösteren bir konuyu anlatma davranışında kontrol grubunda verilen eğitimin etkisinin olma ihtimalini düşürmektedir.

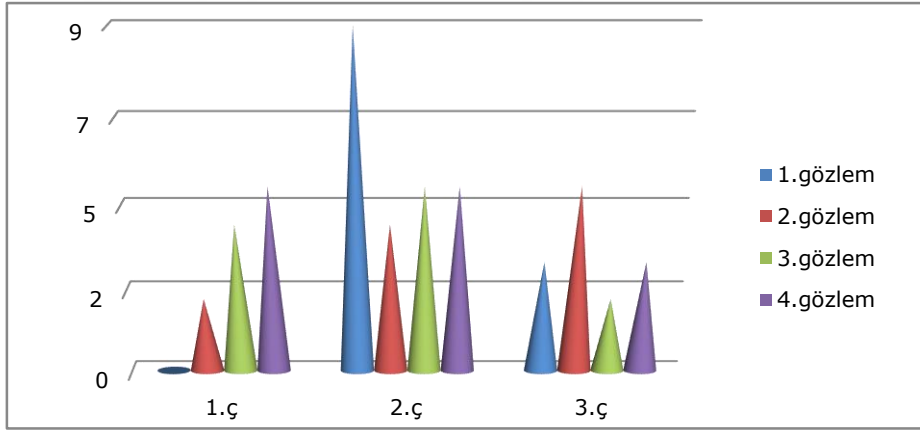
Gözlem formunun 22a ve 22b maddeleri olan bir konu ile ilgili tartışma ve uzlaşmaya varma davranışları üç grup için karşılaştırıldığında, yapılandırılmış oyun grubundaki çocukların konu ile ilgili tartışır davranışında üçüncü ve dördüncü gözlemlerinde yüksek değerler kodlanırken yapılandırılmamış oyun grubunda 1Ç için en yüksek değer birinci gözlemde kaydedilmiştir. Birinci gözlemde yüksek olan değer dördüncü gözleme kadar düşüş göstermiştir. Bu durum beklenen bir sonuç değildir. Çocukların uygun bir iletişim ve işbirliği gerçekleştirebilmeleri için kendi fikirlerini uygun şekilde tartışabiliyor olmaları gerekmektedir. Çocukların yaptıkları tartışmalara örnek, yapılandırılmamış oyun grubundaki 1Ç'nin jimnastik hareketleri yaptığı oyun içerisinde görülmektedir. 1Ç hareketleri yapan arkadaşlarını izler ve hareketi yanlış yaptığını düşündüğü bir arkadaşına dönerek *“hayır böyle değil”* der ve nasıl olması gerektiğini gösterir. Diğer arkadaşı da 1Ç'yi izler ve *“öyle değil”* der. 1Ç *“hayır, burasına diyecek”* der ve olması gereken hareketi gösterir. Arkadaşı *“burasına diyecek”* 1Ç *“ama o böyle yapıyor”* der ve anlaşarak uzlaşmayı sağlarlar. Arkadaşı yanlış yapan çocuğa dönerek *“öyle değil, bak böyle*

yapacaksın!” der. Kontrol grubunda yapılan kodlamalarda ise programın etkisini ortaya koyacak bulguya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak “*konu ile ilgili tartışır*” davranışında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunların etkisinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Uzlaşma davranışı, konu ile ilgili tartışır davranışından daha az kodlanmıştır. Üç grup arasında karşılaştırma yapıldığında gözlemlenen hiçbir çocuğun ilk gözleminde uzlaşma davranışı sergilemediği görülmüştür. Uzlaşma davranışına ilişkin, uygulanan etkinliklerin etkisini en net şekilde ortaya koyan sonuçlar yapılandırılmış etkinliklerin uygulandığı gruptaki çocukların verilerinde görülmektedir. Yapılandırılmış oyun grubunda üçüncü ve dördüncü gözlemlerde yapılan kodlamalardaki artış dikkat çekmektedir. Örneğin 1Ç için ilk iki gözlemde kodlanmayan uzlaşma davranışı, üçüncü ve dördüncü gözlemlerde birden fazla ortaya çıkmaktadır. Örneğin; 1Ç üçüncü gözlemi sırasında bir oyun başlatmak ister ancak arkadaşlarından birinin oynamasını istemez. Başta oyuncağın bir parçasını başkasının elinden zorla alan arkadaşı, bu parçayı zorluk çıkarmadan 1Ç’ye verince 1Ç’nin fikri değişir ve “*tamam o zaman, herkese 1’er tane*” diyerek bu arkadaşına da bir parça verir. Ancak yapılandırılmamış oyun grubunda uzlaşma davranışına ilişkin kodlamalar her çocukta yalnızca bir gözlem sürecinde görülmüştür. Genellikle tartışma davranışıyla ilişkili olarak ortaya çıkan uzlaşmaya varma davranışının sergilenme sıklığı en az olan davranışlardan olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptaki üç çocuk için de ilk gözlemlerinde görülmeyen uzlaşma davranışının, diğer gözlemlerde genellikle tartışma davranışının en sık görüldüğü gözlemde sergilenmiş olması dikkat çekmektedir. Buradan hareketle çocuklarda tartışma deneyimlerinin artmasının uzlaşma davranışı sergileme olasılıklarını arttırdığı düşünülebilir. Sıklıkları da oldukça az görülen uzlaşma davranışını kazandırmak konusunda yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin etkisinin yapılandırılmış etkinliklere göre daha düşük kaldığı söylenebilir.

Gözlem formunun 23. ve 24. maddeleri olan kabul etme ya da onaylama cümlesi kurma ve karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurma davranışları üç grup için karşılaştırıldığında gözlemlenen tüm çocukların karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurma davranışının kabul etme ya da onaylama cümlesi kurma davranışına göre daha yüksek sıklıklarda gözlemlendiği dikkat çekmektedir. Çocukların etkinlik içerisindeki tartışma davranışları incelendiğinde sürecin genellikle olumsuz ifadelerle ilerlediği görülmekte, tartışmalar ise sonuçsuz kalmaktadır. Elde edilen sonuçlar bu yönüyle, tartıştığı konuda uzlaşmaya varma

davranışında kaydedilen düşük düzeydeki kodlamaları destekler niteliktedir. Kabul etme-onaylama cümlesi kurma davranışı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun grubundaki çocuklar için üçüncü gözlemde artış göstermiştir. Ancak yapılandırılmamış oyun grubundaki çocukların dördüncü gözlemlerinde kabul etme-onaylama cümlesi kurma davranışı için hiç kodlama yapılamamış olması dikkat çekmektedir. Kontrol grubunda ise üç çocukta da üçüncü ve dördüncü gözlemlerde belirgin bir artışa rastlanmamıştır. Elde edilen sonuçlar yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin kabul etme onaylama cümlesi kurma davranışı üzerinde etkili olduğunu gösterirken davranışın kalıcılığının sağlanmasında yapılandırılmış oyun etkinliklerinin daha etkili olduğunu işaret etmektedir.



Şekil 8. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanan grupta gözlemlenen çocukların “karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurar” maddesine ilişkin sonuçları

Karşıtlık ya da itiraz cümlesi kurma davranışına ilişkin veriler gruplar arasında karşılaştırıldığında ilk gözlemlerinde yüksek sıklık kodlanmış olan çocukların diğer gözlemlerinde davranışın sıklığına ilişkin bir düşüş gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin; yapılandırılmış oyun grubunda 1Ç (Şekil 8), ilk gözlemin büyük bölümünde önce tek başına dergi incelemekte, ardından yanına arkadaşları gelse de onlarla birlikte bir şeyler yapma isteği ve çabası gözlenmemektedir. Yanına arkadaşları geldiğinde genellikle sorun çıkmaktadır. Örneğin; yanına gelen arkadaşı ile derginin kimde duracağıyla ilgili tartışılır ve 1Ç dergiyi arkadaşının elinden çekerek alır. 1Ç “oyundan çıkarsın vermezsen kitabı!” Daha sonraki gözlemlerde ise daha amaca yönelik ve birlikte oynanması gereken oyunlara yöneldiği görülmektedir. Örneğin üçüncü gözlemde dış maketi üzeri üzerinde deney yapan iki kişi olurken dördüncü gözlemde düğün için hazırlanan gelin, damat ve

ailesinden oluşan bir grup oyunu kurmaktadırlar. Buradan yola çıkarak grup oyunları işbirliğini içermeye başladıkça karşıtlık ve itiraz cümlesi kurmaya yönelik yüksek düzeydeki eğilimlerinin azaldığı söylenebilir.

Benzer şekilde yapılandırılmış grupta gözlemlenen 2Ç'nin ilk gözleminde yüksek değerler kaydedilmiş, ikinci gözlemde düşüş kaydeden sıklık değerinin üçüncü ve dördüncü gözlemlerde diğer çocuklar için kodlanan değerlere yaklaştığı görülmüştür. 2Ç'nin gözlemler sırasındaki oyun davranışları incelendiğinde özellikle sözel olarak yönetme ve engelleme, soru sorma, cevap verme davranışlarında ortaya çıkan sonuçlara benzer olarak ilk gözlemde birlikte oynadığı arkadaşından çok kendi istekleri üzerine yoğunlaşan bir iletişim içerisinde olması, karşıtlık ve itiraz cümlelerini de yüksek düzeyde kullanma eğiliminde olmasına yol açtığı düşünülebilir. Örneğin arkadaşına oyunun başında *“istediklerimi getir!”* der. Daha sonra sınıfın uzak bir köşesini göstererek *“oradan hayvanları getir!”* der. Bir süre sonra *“ya bütün hayvanları niye buraya taşıdın, biraz al şuradan!”* diyerek yaptığı şeye itiraz eder. Üçüncü gözleminde ise ellerindeki halkaları çubuklara atmaktadırlar. Ancak yanındaki arkadaşı halkayı çubuklara yaklaşıp atınca *“hayır, böyle atmaya çalıştın!”* diyerek oyun kurallarına uymayan bir hareket yaptığı için itiraz eder. Bu durum göz önüne alındığında kodlanan değerler davranışta bir gerileme olarak değil çocuğun başta uygun şekilde iletişim kurması ve işbirliği yapmasını engelleyen davranışlarının normal değerlere dönmesi olarak algılanabilir.

Elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde gruplar arasında sergilenen davranış çeşitliliğinin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Programın uygulandığı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında sergilenen davranış sayısı, özellikle üçüncü ve dördüncü gözlemlerde 32 farklı davranışa kadar çıkarken kontrol grubunda bu sayı en fazla 20 davranışta kalmıştır. 20'nin üzerine çıktığı iki gözlemde biri 3Ç'nin ikinci gözlemi diğeri 1Ç'nin ilk gözleminde kaydedilmiştir. Ancak özellikle ilk gözlem çocuklar eğitime başlamadan önce gerçekleştirildiğinden bu durumda eğitimin etkisinden bahsetmek mümkün değildir. Bunun yanı sıra yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruplar karşılaştırıldığında yapılandırılmış etkinliklerin çocuklarda davranış değişikliği oluşturulması ve kalıcılığın sağlanmasında daha etkili olduğu görülmektedir.

Literatürde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerine ve işbirliği davranışlarına yönelik çok fazla çalışma bulunmamakla birlikte benzer konularda geliştirilmiş eğitim programı uygulamaları bulunmaktadır. Ortega v.d. (2009)'un yaptığı çalışmada beş yaş grubu çocukların bir gruba ait olma, sosyal iletişim ve ortak amaçlar doğrultusunda çalışma gibi sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanan eğitim programı uygulanmış ve deney grubunda uygulanan çocuk merkezli etkinlikler süresince çocukların kontrol grubuna göre daha fazla karışık cinsiyetli oyun grupları oluşturdukları ve arkadaş olarak kabul ettikleri akranlarıyla oynayan çocukların sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan programın çocuklar arasındaki sosyal etkileşime sağladığı katkı bakımından yapılan çalışmalar birbirini desteklemektedir. Aslan (2008) tarafından yapılan çalışmada ise altı yaş grubu çocuklara verilen drama temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal ilişkileri ve işbirliği davranışları üzerine olumlu düzeyde etki ettiği ortaya konmuştur. Bu alanda yapılmış bir başka çalışma da Ramani (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçları da oluşturulan çocuk merkezli ve oyun benzeri ortamların, küçük çocuklarda hem işbirlikli öğrenmeyi hem de işbirliği davranışlarını desteklemek için etkili bir yol olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Ramani (2005) yaptığı çalışmada, çocuklar için hazırlanan oyun benzeri yapılandırılmamış ortamla yetişkin merkezli yapılandırılmış eğitim ortamı arasındaki farkı incelemiş, işbirliği davranışı ve iletişim için anlamlı fark oluşmamasına rağmen yapılandırılmamış ortamdaki çocukların daha karmaşık yapılar inşa ettiği ve gözlemsel öğrenmeyi yapılandırılmış ortamdaki çocuklara göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç, bu çalışma kapsamındaki işbirliği davranışları gözlem formunun 15. maddesi olan arkadaşını gözlemleme davranışı üzerinde uygulanan programın ortaya çıkan olumlu etkisini göstermektedir.

Gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin genel olarak etkili olduğu görülmüşse de işbirliğine ilişkin bazı davranışlar üzerinde yeterince etkili olmadığı düşünülen bulgulara da rastlanmıştır. Örneğin; yardım ister ve yardım teklif eder davranışları, bu yaş grubu çocuklarda, etkinlik uygulamaları sırasında olduğu gibi örnek durumlar üzerinden gidildiğinde ortaya çıkabilmekle birlikte, yapılan gözlemlerde bu davranışlara ilişkin farkındalığın çocuğun doğal ve müdahalesiz oyun sürecindeyken ortaya çıkmasının oldukça güç olduğu gözlenmiştir. Yardıma ihtiyacı olan bir arkadaşını fark etmesi ve ona nasıl yardımcı olabileceğine karar vererek arkadaşına yardım edeceğini sözel olarak ifade edebilmesi için uygulanan etkinliklerin yetersiz kaldığı ve bu davranışların kazanılması

için daha uzun zaman uygulama yapmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine, Durualp ve Aral (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sekiz hafta süresince uygulanan oyun temelli sosyal beceri eğitimi programı sonunda öğretmenler tarafından uygulanan sosyal beceri ölçeğinin bulgularına göre kendisinin ve başkasının duygu durumunu fark etme, diğer çocukları oyuna davet etme, yardım isteme ve yardım teklif etme, grup etkinliklerine katılma ve akranları ile etkileşimde bulunma gibi davranışlar yönünden deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yetkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan programın bazı davranışlara ilişkin etkisinin düşük gözlemlenmesi üzerinde çocukların oyun seçimlerinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Gözlem formundaki “sırasını bekler” ve “koordineli hareket eder” maddeleri bu davranışlara örnek olabilir. Gözlemler oyun zamanında ve müdahalesiz koşullarda yapıldığından çocukların seçtikleri oyunlar bazen sıra beklemelemlerini ya da koordineli hareket etmelerini gerektirmeyen oyunlar olabilmektedir. Ancak tüm bu sonuçlara rağmen koordinasyon gerektiren etkinlikleri en az tercih eden grubun kontrol grubu olması sebebiyle yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun gruplarında uygulanan eğitim programının çocukların birlikte hareket etmelerini gerektiren oyunları, kontrol grubuna göre daha sık seçme eğilimlerine etki ettiği düşünülebilir.

4.2. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İşbirliği temelli yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin çocukların genel problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla öntest ve sontest olarak yapılan ölçümler analiz edilmiştir. Çocukların genel problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarına göre öntest ve sontest ortalamaları karşılaştırıldığında hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı grupların ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki deney grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bu durum, her iki deney grubunda uygulanan etkinliklerin, çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Aydoğan (2004)’ın yaptığı çalışmada ikinci sınıf öğrencilerine uygulanan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim programlarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ayrıca her iki eğitim programının çocukların genel problem çözme becerileri üzerindeki

etkisinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada uygulanan etkinliklerin nitelikleri de göz önüne alındığında, her iki çalışmada ortaya çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Anlıak ve Dinçer (2005a)'ın farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, aktif öğrenme teknikleri ve yöntemleri kullanma ve çocukların problemlere alternatif çözümler düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik sistemli bir eğitim programı takip etmenin çocukların problem çözme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında da çocukların aktif katılımı ve birbirleriyle etkileşim halinde olmaları hazırlanan programın ilkeleri arasında yer aldığı göz önüne alındığında çalışmaların birbirini desteklediği söylenebilir. Dereli (2008) tarafından yapılan çalışmada, altı yaş grubu çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Uygulanan program, duyguları tanıma, empati-bakış açısı, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişilerarası problem çözme ve okul kuralları gibi becerileri öğretmeyi amaçlamış ve uygulanan program sonucunda deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde artış kaydedildiği görülmüştür. Frey vd. (2000)'in yaptığı çalışma kapsamında uyguladığı ikinci adım şiddeti önleme programının çocukların sosyal problem çözme, empati ve sosyal becerileri üzerinde etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Tüm bu araştırmalarda uygulanan çeşitli sosyal beceri eğitim programlarının çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ve dolayısıyla bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir.

Problem çözmenin ilk aşaması olan “*problemi tanımlama*” aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları incelendiğinde hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinlik uygulanan gruplardan elde edilen değerler, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksektir. Yapılandırılmış oyun etkinliklerinin yürütüldüğü grubun problemi tanımlama aşamasına ilişkin değerlerinin ise yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin yürütüldüğü gruptan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, hazırlanan her iki etkinlik türünün de çocukların problemi tanımlamalarına olumlu düzeyde etkisi olduğu, ayrıca yapılandırılmış oyun etkinliklerinin -problemi tanımlama becerisi açısından- yapılandırılmamış etkinliklere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Aydoğan (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, uygulanan yapılandırılmış eğitim programının çocukların problemin varlığını hissetme ve belirli bir problemi tanımlama becerileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan

alışmalar, yapılandırılmış nitelikte hazırlanan etkinliklerin çocukların problemi tanımlama becerisi kazandırmada daha başarılı olduğu konusunda birbirini desteklemektedir.

Problemi tanımlama aşaması problem çözme becerilerinin ilk aşamasıdır ve problemin hissedilip, anlaşılıp ifade edilmesi gereken bir aşamadır. Problemi çözebilmek için problemin varlığını hissedebilmek gerekmektedir. Bu nedenle, çocuğun öncelikle problemin varlığını hissetmesi sağlanmalıdır (Joseph ve Strain, 2010). Uygulanan eğitim programlarının çocukların problemi tanımlama becerileri üzerinde etkili olduğu görölmektedir.

Problem çözmenin ikinci aşaması olan “ıkarımlarda bulunma” aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları incelendiğinde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruplarla kontrol grubu arasında hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış oyun grupları lehine anlamlı bir fark olduğu görölmüştür. Aynı zamanda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu aşamaya ilişkin betimsel bulgular iki deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki artışın birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Çıkarımlarda bulunma aşamasına ilişkin bu sonuçlar, her iki deney grubunun da çocukların çıkarımlarda bulunma becerileri üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Casey (1990), dört-beş yaş grubundaki çocuklara verilen eğitim etkinliklerinin, çocukların plan yapma ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İki alışma değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların birbirini desteklediği görölmektedir.

Problem çözmenin üçüncü aşaması olan “nedenleri belirleme” aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları incelendiğinde, hem yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulandığı grup hem de yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı grubun değerleri kontrol grubundan elde edilen değerlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun grupları arasında ise anlamlı farka rastlanmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar, uygulanan etkinliklerin her iki deney grubundaki çocukların nedenleri belirleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Aydoğan (2004)’ın yaptığı çalışmada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem çözme eğitimine katılan çocukların nedenleri tahmin etme becerilerinde düşüş gözlenmiş, verilen

her iki eğitimin de çocukların nedenleri tahmin etme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Çalışmalar karşılaştırıldığında, elde edilen sonuçların birbirini desteklemediği görülmektedir.

Problem çözmenin dördüncü aşaması olan “*çözümleri belirleme*” aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları incelendiğinde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı grupların kontrol grubuna göre deney gruplarının lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Deney grupları kendi içlerinde incelendiğinde ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgu, deney gruplarında uygulanan etkinliklerin çocukların çözümleri belirleme becerilerine katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Aydoğan (2004) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına göre, birçok alternatif arasından olası bir çözümü seçme ve birçok olası çözüm arasından en iyi ya da en alışılmadık çözümü seçme becerileri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış programların uygulandığı gruplara dahil olan çocuklarda olumlu düzeyde gelişmiştir. Bu yönüyle iki çalışmada elde edilen sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir.

Malik, Balda ve Punia (2006)’nın yapmış oldukları çalışmada, çocukların sosyal yeterliliklerini arttırmak için iki ay süreyle uygulanan müdahale programı sonucunda eğitim alan çocukların sosyal problem çözme puanlarının eğitim almayan grubun puanlarından ve eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Benzerlik gösteren bu çalışmalar göz önüne alındığında probleme ilişkin olası çözümlerin belirlenmesi konusunda, verilen eğitimlerin sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Problem çözmenin beşinci aşaması olan “*problemden kaçınma*” aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları incelendiğinde, yapılandırılmış oyun etkinliği uygulanan gruptaki çocukların puanlarının yapılandırılmamış oyun uygulanan ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan gruptaki çocukların puanlarının da kontrol grubundakilere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulanan her iki etkinlik türünün de çocukların problemden kaçınma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Aydoğan (2004) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına göre, “bir takım eylemlerin etkilerini görme” becerisi yapılandırılmış ve yapılandırılmamış programların uygulandığı gruplara dahil olan çocuklarda olumlu düzeyde gelişmesinin yanı sıra

yapılandırılmış eğitim programı uygulanan programa dahil olan çocukların ortalamalarının yapılandırılmamış eğitim programı uygulanan gruptan daha yüksek olduğu görülmüştür. Problemden kaçınma aşaması, çocukların problem sonucu ortaya çıkan durumu fark etmelerini gerektiren bir aşamadır. Probleme ilişkin yapılan eylemlerin etkilerini görme becerisi ile benzerlik gösteren bu aşamaya ilişkin iki çalışmada elde edilen sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir.

Problem çözmenin altıncı aşaması olan “*sonuç çıkarma*” aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları incelendiğinde, yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptan elde edilen değerlerin yapılandırılmamış oyun etkinlikleri uygulanan grup ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin uygulandığı gruptan elde edilen puanlar da kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksektir. Bu nedenle yapılandırılmış ve yapılandırılmamış nitelikte uygulanan etkinliklerin çocukların sonuç çıkarma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Özdil (2008) tarafından yapılan çalışmada altı yaş grubu çocukların günlük yaşam problemlerinden yola çıkarak hazırlanmış, çocukların aktif katılımını temel alan kişiler arası problem çözme becerileri eğitimi programının uygulanması sonucunda çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin eğitim alan grubun lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada uygulanan eğitim programının temelinde yatan anlayışın benzerliği göz önüne alındığında iki çalışmanın sonuçlarının birbirinin desteklediği görülmektedir.

Öte yandan bu durum yapılandırılmış etkinliklerin eğitim hedeflerine ulaşmak konusunda yapılandırılmamış oyuna göre daha uygun olmasıyla açıklanabilir. Yapılandırılmış etkinlikler, eğitim programının kapsadığı tüm becerileri doğrudan kazandırma oranının yüksek olması açısından avantaja sahiptir (Tassoni, 2006).

Genel problem çözme becerileri ölçeği, program uygulamaları bittikten 3 hafta sonra kalıcılığı test etmek üzere tekrar uygulanmıştır. Sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanlar incelendiğinde, -sontest lehine- anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. Dereli (2008)’nin altı yaş grubu çocuklara uyguladığı sosyal beceri programının ardından yapılan kalıcılık ölçümleri ise uygulanan eğitimin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında kalıcılığın düşük çıkmasına etki eden etmenler arasında, uygulaması uzun süren “genel problem çözme becerileri ölçeği”nin beş yaş grubu çocuklar üzerinde kısa

aralıklarla üçüncü kez uygulanıyor olması sayılabilir. Üçüncü uygulama sırasında bazı çocukların ölçek maddelerindeki sorulara cevap vermek konusunda direnç gösterdikleri, bazılarının hiç cevap vermedikleri görülmüştür. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasının yanı sıra aynı materyalin üçüncü kez sunulmasının dikkat çekici özelliğini azaltması ve çabuk sıkılmalarına sebep olmasıyla açıklanabilir. Bu dönemde çocuklar dikkatlerini bilinçli olarak kontrol edebilecek ve yönlendirebilecek stratejileri kazanmaya çalışmaktadır. Yapılan çalışmalar, detaylı resimler ve yazılı materyaller verildiğinde okul öncesi çocukların dikkat konusunda daha başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar bu dönemde herhangi bir etkinliğin önemli bir yönüne dikkat verebilseler de içsel ya da dışsal faktörler sebebiyle dikkatlerini kontrol etmede dalgalanmalar yaşamaktadırlar (Trawick-Swith, 2013; Bayhan ve Artan, 2009). Ayrıca çalışma kapsamında geliştirilen programa ilişkin kazanımların tamamının duyuşsal alana yönelik olmasının da kalıcılığın düşük çıkmasına etki ettiği düşünülmektedir. Çünkü duyuşsal alan hedeflerinin değerlendirilmesi, davranışların gözlemlenme gücü nedeniyle zordur (Fer, 2009). Bu nedenlerden dolayı elde edilen verilerin çocukların gerçek durumlarını yansıtamadığı aynı zamanda cevap vermek istemeyen ya da cevaplamayı yarım bırakan çocukların değerlendirme dışında bırakılmasıyla çocuk sayısında görülen azalmanın sontest ve kalıcılık puanları arasında sontest lehine farkın ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Angın ve Arı (2014)'nın yaptıkları farklı bir çalışmada da uygulaması ortalama 45 dakika süren “Bracken Temel Kavram Ölçeği”nin kullanıldığı, sontest uygulamasından bir ay sonra ölçek izleme için kullanıldığında beklenen cevapların alınamadığı görülmüştür. Bunun nedeni de sontestlerin uygulamadan hemen sonra yapılması bu nedenle çocukların kavramları hatırlamada zorluk yaşamamış olması şeklinde açıklanmıştır. Bireysel ve uzun süreli uygulaması olması açısından benzerlik gösteren bu iki ölçeğin kullanıldığı çalışmalar, küçük yaş gruplarına kısa aralıklarla uygulandıklarında uygun veriler elde edilememesi riski taşıması bakımından birbirini desteklemektedir.

Problem çözme becerileri ve işbirliği davranışlarına ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde her ikisinde de uygulanan eğitim programının olumlu etkisinin yanı sıra yapılandırılmış oyun etkinliklerinin yapılandırılmamış etkinliklere göre daha etkili olduğu görülmektedir. Hem işbirliği becerileri hem de problem çözme becerilerinin kazanılmasında belirli bir plan dahilinde eğitim verildiğinde yapılandırılmış oyunun

hedeflere ulaşmak konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir. Yapılandırılmış oyunda çocuklara sunulan eğitim programının kapsadığı tüm becerilerin kazandırılma ihtimali çok daha fazladır. Yapılandırılmış oyun kullanıldığında eğitimci eğitim programının kazanımlarıyla ilgili pek çok riski kontrol altına alma şansı bulmaktadır (Tassoni, 2006). Yapılandırılmış oyunun bu avantajı göz önüne alındığında yapılandırılmış oyunun yapılandırılmamış oyuna göre daha etkili olması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca işbirliği ve problem çözme birbiriyle yakından ilişkili beceriler olduğundan iki beceriye ilişkin bulgulardaki bu paralellik de beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Problem çözme becerilerinin desteklenmesiyle çocuklara hangi davranışın hangi olaya neden olabileceği, insanların farklı duygular hissedebileceği ve bir problemi çözmek için birden fazla çözümün olduğu öğretilmektedir. Böylelikle çocuklar yaptıkları davranışlar ile ilgili nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda bağlantı kurmayı öğrendiklerinde diğer bireylerle olan birlikteliğe daha fazla önem vererek, iyi bir işbirliği ve paylaşım için gereklilikleri yerine getirebilmektedir (Shure, Spivack'dan aktaran Anlık ve Dinçer, 2005b). Ayrıca işbirliği becerileri kapsamındaki iletişim davranışları, çocukları problemleri birlikte ve uygun yollardan çözmeleri için desteklemektedir. Çalışmanın sonuçları bu açıdan ele alındığında iki beceriye ilişkin sonuçlardaki paralellik, iki becerinin birbirini destekleyen beceriler olduğunu göstermektedir.

4.3. Öneriler

Bu başlık altında çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik öneriler yer almaktadır.

4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Oyunun çocuklar için yalnızca okulda gerçekleştirilen bir etkinlik olmadığı göz önüne alındığında, çocukların okul dışında oynadıkları oyunların niteliğini ve ebeveynlerin bu konudaki farkındalıklarını arttıracak çalışmalar planlanabilir.

-İşbirliği davranışlarındaki gelişimin daha detaylı gözlemlenebilmesi için daha az sayıda çocukla, farklı ölçme yöntemleri ya da yapılandırılmış gözlemlerin kullanıldığı çalışmalar planlanabilir.

-İşbirliği davranışları incelemek amacıyla okul öncesi dönemdeki çocuklarda uygulanabilecek farklı ölçme araçları geliştirilebilir.

-Çocukların problem çözme becerilerindeki artış, bu çalışma kapsamında çocuklardan sözel olarak alınan cevaplar yoluyla ölçülmüştür. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda çocukların problem çözme becerileri nitel yöntemler kullanarak incelenebilir.

4.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

-Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için eğitim kurumlarında öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların etkinliklerde aktif rol oynaması, diğer çocuklarla etkileşimde bulunmaları ve öğretmenin çocuklara süreç içerisinde rehberlik etmesi gerekmektedir.

-Özellikle güne başlarken gerçekleştirdikleri oyun zamanı, yapılandırılmamış, serbest oyun olarak planlandığında öğretmen bu zaman diliminde oynanan oyunları daha nitelikli hale getirmelidir.

-Öğretmenlere konu ile ilgili eğitim verilerek çalışma kapsamındaki davranışlara ilişkin etkinliklerin yıl boyunca düzenli olarak uygulanmasıyla kalıcılığın artması sağlanabilir.

4.3.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

-Program yoluyla kazandırılmaya çalışılan davranışların çocuğun yaşamında daha kullanır hale gelmesini sağlamak için ailelerin de eğitim etkinliklerine daha etkin katılmaları sağlanabilir. Çocuklar için hazırlanan eğitim programına ek olarak aileler için de bizzat katılım sağlayacakları eğitim etkinlikleri planlanabilir.

-Yapılandırılmamış oyunların olumlu etkisi göz önüne alındığında çocukların ebeveynleriyle birlikte açık alanlarda oyun oynayabilmeleri için fırsatlar yaratılabilir.

-Ebeveynlerin çocuklar için yapılandırılmış oyun fırsatları ve oyun ortamları sağlamaları ve aynı zamanda sürecin daha etkili olması bakımından çocukların oyunlarına katılmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Almy, M. & Genishi, C. (1979). *Ways of studying children*. USA: Teacher College Press.
- Alvarado, J. G. (2011). *Instructor input and suggested training on the subject of collaborative learning activities: A study of an early childhood development department*. Doctoral Dissertation, Fielding Graduate University, California.
- Anderson, G. T. (1998). *Comparison of the types of cooperative problem solving behaviors in four learning centers: computer, dramatic play, block, and manipulative*. Paper presented at the National Head Start Research Conference, Washington.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005a). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005b). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 112-134.
- Akkaya, S. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, A. B., Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Alisinanoğlu, F. (2003). Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. (Edit: A. Ataman). *Gelişim ve öğrenme içinde* (s.79-99). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Angın, D. E. & Arı, R. (2014). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 22-34.
- Arslan, A. (2012). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ashley, J. & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Journal of Social Development*, 7(2), 143-163.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Atay, M. & Şahin, S. (2003). Erken çocukluk dönemi (3-6 yaş) gelişim. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s.101-137). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. E. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağlı, M. T. (1996). *5 ve 7 yaş kız ve erkek çocuklarının çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education* 3(2). England: Elsevier Sciences, Ltd.
- Brooker, L. & Edwards, S. (2010). *Engaging play*. Berkshire, GBR: Open University Press.

- Brophy, T. (1988). *Play and the young child*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358934.pdf>.
- Brownell, C. A. & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Society for Research in Child Development*, 61, 1164-1174.
- Casey, M. B. (1990). A planning and problem solving preschool model: the methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 53-67.
- Cloutier, R. (1982). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. (B. Onur, Çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 875-904.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cristensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A. & Albayrak Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, ve E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by 'collaborative learning'?*. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem-solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi "kültürler arası bir çalışma"*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eberly, J. L. & Golbeck, S. L. (2004). Blocks, building and mathematics: influences of task format and gender of play partners among preschoolers. Social contexts of early education and reconceptualizing play (II). *Advances in Early Education and Day Care*, 13, 39-54.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. & Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fatai, İ. A., Faqih, A. & Bustan, W. K. (2014). Children's active learning through unstructured play in Malaysia, *Childhood Education*, 90(4), 259-264.
- Fawcett, L. M. & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.
- Feldman, R. S. (2003). *Development across the life span*. New Jersey: Pearson Education.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fopiano, J. E. & Haynes, N. M. (2001). School climate and social and emotional development in the young child. In J. Cohen (Eds.), *Caring classrooms/intelligent schools the social emotional education of young children* (47-59). New York: Teachers College Press.
- Foyle, H. C., Lyman, L. & Thies, S. A. (1991). *Cooperative learning in the early childhood classroom*. USA: National Education Association of the United States.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw Hill International.

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gmitrova, V. & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Greenwood, C. R., Walker, D., Carta, J. J. & Higgins, S. K. (2006). Developing a general outcome measure of growth in the cognitive abilities of children 1 to 4 years old: the early problem-solving indicator. *School Psychology Review*, 35(4), 535-551.
- Guimaraes, S. & McSherry, K. (2000). The curriculum experiences of pre-school children in Northern Ireland: classroom practices in terms of child-initiated play and adult-directed activities. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 85-94.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, N. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heppner, P. P. & Hillerbrand, E. T. (1991). Problem-solving training: implications for remedial and preventive training. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: the health perspective* içerisinde (s. 681-698). Newyork: Pergamon Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children*. Michigan: High/Scope Press.
- Hopp, M. A., Horn, C. L., McGraw, K. & Meyer, J. (2000). *Improving students' ability to problem solve through social skills instruction*. [http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447907 .pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447907.pdf). sayfasından erişilmiştir.

- Hyvönen, P. (2008). Teachers' perceptions of boys' and girls' shared activities in the school context: towards a theory of collaborative play. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 391–409.
- Jewett, J. (1992). *Aggression and cooperation. Helping young children develop constructive strategies*. <http://www.ericdigests.org/1992-1/young.htm>. sayfasından erişilmiştir.
- Joseph, G. E. & Strain, S. S., (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BÇS) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Kulis, A. (2008). *Searching for solutions: a problem solving board game*. Doctoral Dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology, Massachusetts.
- Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature review*. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs/Collaboration-Review.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L. & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive coconstruction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.
- Licciardello, C. C., Harchik, A. E. & Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*. 31(1), 27-37.
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and montessori education. *American Journal of Play*, 5(2), 157-186.

- Lindo, E. J. (1997). *Family background: a predictor of comprehension difficulty in the elementary grades*. Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, USA.
- Malik, S., Balda, S. & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.
- Malouff, J. M. & Schutte, N. S. (2014). *Activities to enhance social, emotional, and problem-solving skills*. Illinois: Charles C Thomas.
- Mavi Dervişoğlu, C. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*. 93(4), 183-185.
- McLean, D. & Hurd, A. (2012). *Recreation and leisure in modern society*. http://www.jblearning.com/samples/0763749591/49591_Ch02_McLean.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moyles, J. R. (2012). *A-Z of play in early childhood*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1990). *Child development and personality*. New York: Harper Collins Publishers.
- Musun-Miller, L. (1988). Social acceptance and social problem-solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 59-70.
- Ocak, G., (2007). *Yöntem ve teknikler*. Gürbüz Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.213-282). Ankara: Pegem Akademi.
- Ortega, R., Romera, E. M. & Monks, C. P. (2009). The impact of group activities on social relations in an early education setting in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 343-361.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın.

- Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, E. S. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Retrieved from <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>.
- Punia, D., Balda, S. & Punia, S. (2005). Promoting social competence for development of rural girl child. *Journal of Human Ecology*, 18(3), 173-176.
- Quraishi, M. I. & Shirotriya, A. K. (2010). *Right to play*. http://assets.sportanddev.org/downloads/play_india_play_1.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh Faculty of Arts and Sciences, USA.
- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale*. <http://www.rubin-lab.umd.edu/Coding Schemes/POS%20Coding%20Scheme%202001.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L. & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47(2), 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Santer, J., Griffiths, C. & Goodal, D. (2007). *Free play in early childhood*. London: National Children's Bureau.
- Saracho (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.

- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Sezer, T. & Yoleri, S. (2010). Okul öncesi dönemde çocuğun temel gereksinimleri ve gelişimsel özellikleri. G.Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 44-77). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharp, K. C. (1981). Impact of interpersonal problem solving training on preschoolers' social competency. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2(2), 129-143.
- Shepherd, E. J. (2008). *Intervening to promote social skill usage in head start preschoolers: a single-group design evaluation of effectiveness*. Doctoral Dissertation, The University of Maine, USA.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University, USA.
- Stiefvater, K., Kurdek, L. A. & Allik, J. (1986). Effectiveness of a short-term social problem solving program for popular, rejected, neglected, and average fourth-grade children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 7(1), 33-43.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tassoni, P. (Eds). (2006). *Early years. 2nd edition*. UK: Heinemann.

- Tavlı, B. S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. B. Akman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- TÜBA (2016). <http://www.tubaterim.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.187-216). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türkmenoğlu, F. (2006). *60–72 aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında, “oyun yoluyla matematik becerilerini kazandırma programı”nın etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzmen, S. & Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ünal, M. & Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291.
- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children’s social problem-solving strategies. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-212.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H. & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4–5 year old children in Northern Ireland: comparing play based and formal approaches. *Early Years*, 26(2), 201-221.
- Webster-Stratton & Wooley-Lindsay (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43.
- Wolfgang, C. H., (2004). *Child guidance through play teaching positive social behaviors (ages 2-7)*. USA: Pearson.

- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London, GB: SAGE Publications Ltd.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2010). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.



EKLER



Ek 1. Yapılandırılmış Etkinlik Örneği

ETKİNLİK PLANI

ETKİNLİK A16

Etkinlik Türü: Oyun - Müzik (Yapılandırılmış Oyun)

Yaş Grubu (Ay): 5+

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

KAZANIM 8: YÖNETME DAVRANIŞI SERGİLEMEYE DÖNÜKLÜK

Gösterge 1: Arkadaşını fiziksel olarak yönlendirir

Gösterge 2: Arkadaşını sözel olarak yönlendirir

Gösterge 3: Arkadaşını fiziksel olarak engeller

Gösterge 4: Arkadaşını sözel olarak engeller

Bilişsel Gelişim

Kazanım: Algıladıklarını hatırlar

Gösterge: Nesne / durum / olayı bir süre sonra yeniden söyler

MATERYALLER

*Farklı orkestralar ve orkestra şefleri ve müzik aletlerini gösteren resimler





*Çocuk sayısı kadar tahta çubuk

*Çocuk sayısı kadar çubukla vurulabilecek kova-kutu-tabak vb (farklı malzemelerden yapılmış) materyaller, içi farklı malzemelerle dolu şişeler ve kavanozlar, zilli bileklikler

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitimci etkinlik öncesinde resimleri uygun bir yere asar. Daha sonra resimlerden yola çıkarak sohbet etmeye başlar. Resimdeki kişinin görevinin ne olduğu, olmasa ne gibi bir durum ortaya çıkabileceği gibi sorular sorulur. Ardından sunulan materyalleri kullanarak kendi orkestralarını kurabilecekleri, isteyenlerin de sırayla orkestra şefi olabileceğini söyler.

Her çocuğa bir çubuk ve vurup ses çıkartabilecekleri bir materyal verilir. Öncelikle el hareketleri ve ritimler eşleştirilir. Çocuklardan elini yukarı kaldırdığında bir kez, aşağı indirdiğinde iki kez, yana açtığında da üç kez vuruş yapmaları istenir. İlk seferde şef, eğitimci olur ve birkaç deneme yaparlar. Daha sonra içlerinden bir şef seçilir ve komutları o verir. Yanlış yapan oyun dışında izleyici olur.

DEĞERLENDİRME

-Bu oyunda neler yaptınız?

-Oyun oynanırken neler hissettin? (Komut verirken neler hissettin, komutu uygularken neler hissettin)

-Birinin komut vermesi sana ne kazandırıyor olabilir? (işini kolaylaştırır mı, zorlaştırır mı)

-Oyun dışında birisini yönlendirmek için bir şeyler yaptın mı?

-Başka hangi durumlarda birini yönlendirmemiz gerekebilir?

Ek 2. Yapılandırılmamış Etkinlik Örneği

ETKİNLİK PLANI

ETKİNLİK B12

Etkinlik Türü: Oyun Zamanı (Yapılandırılmamış Oyun)

Yaş Grubu (Ay): 5+

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

KAZANIM 6: GRUPLA YAPILAN ETKİNLİĞE KATILMAKTAN ZEVK ALIŞ

Gösterge 1: Etkinlik grubuna katılma isteğini ifade eder

Gösterge 2: Etkinlik sırasında grupta koordineli hareket eder

Gösterge 3: Gerektiği durumlarda sırasını bekler

Gösterge 4: Katıldığı etkinliği isteyerek sonuna kadar devam ettirir

Gösterge 5: Devam eden bir etkinliğe isteyerek katılır

Gösterge 6: İstedığında arkadaşını etkinliğe davet eder

Motor Gelişim

Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar

Gösterge: Nesneleri değişik şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir

Gösterge: Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar

Gösterge: Değişik malzemeler kullanarak resim yapar

MATERYALLER

Müzik Merkezi; plastik, metal kutular, çubuklar, zilli çubuklar

Dramatik Oyun Merkezi; parmak kuklalar

Blok Merkezi; atom parçaları



Sanat Merkezi; büyük boy mukavva üzerine büyük bir fil çizilir ve üzeri kalın uçlu kalemle ya da ince bantla en az çocuk sayısı kadar karelere ayrılır, artık materyaller, boyalar, yapıştırıcı



ÖĞRENME SÜRECİ

Tüm merkezler çocuklar gelmeden önce hazırlanır. Eğitimci çocukların dikkatini sanat merkezindeki karelere ayrılmış büyük file çeker. Filin karelere bölünmüş olduğu, boyalar ve artık materyallerle neler yapılabileceği ile ilgili sohbet edilir ve çocuklar seçimlerini yaparak oynamaya başlarlar. Diğer merkezlerde oynayan varsa sanat merkezindeki çocukların diğer merkezlerde oynayan arkadaşlarını oyuna davet edebilecekleri, daha büyük bir grupta filin daha ilginç olabileceği hatırlatılır. Ortak bir çalışmayla tamamladıkları file bir isim verir uygun bir yerde sergilerler.

DEĞERLENDİRME

-Bu çalışmamızda neler yaptık? Kimler hangi oyunları oynadı?

-En çok hangi oyunu sevdiniz? Neden?

-Kalabalık bir grupta oyun oynamak sizi mutlu etti mi?

Neden grupta oyun oynamayı tercih ettiniz?

Arkadaşınızı oyuna davet ettiniz mi? Neden?

Etkinliği bitirene kadar devam ettiniz mi yoksa yarım mı bıraktınız? Neden?





GAZİ GELECEKTİR..