



**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞLIĞA
YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR DOĞRULTUSUNDA GELİŞTİRİLEN
EĞİTİM PROGRAMININ ARKADAŞLIK, AKRAN İLİŞKİLERİ VE
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞA ETKİSİ**

Mustafa Erol

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden (26.09.2022) itibaren tezden atıf yapılabilir ve fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mustafa
Soyadı : EROL
Bölümü : Temel Eğitim
İmza :
Teslim Tarihi : 26.09.2022

TEZİN

Türkçe Adı: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlığa Yükledikleri Anlamlar Doğrultusunda Geliştirilen Eğitim Programının Arkadaşlık, Akran İlişkileri ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of an Educational Program Designed in Accordance with the Meanings Attached to Friendship by Primary School 3rd Grade Students on Friendship,

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: Mustafa EROL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa EROL tarafından hazırlanan “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlığa Yükledikleri Anlamlar Doğrultusunda Geliştirilen Eğitim Programının Arkadaşlık, Akran İlişkileri ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Selma YEL

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. M. Akif SÖZER

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa SEVER

Eğitimin Fel. Sos. ve Tarihi Tem. Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Pandemi Sürecinde ve Sonrasında Eğitim ve Öğretime
Destek Olan Bütün Eğitimcilere...*

TEŞEKKÜR

Doktora sürecimin başından sonuna kadar büyük bir sabırla bana yardımcı olan, örnek olan, yol gösteren, inanan; beni destekleyen, cesaretlendiren, benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve içindeki heyecanı hiç yitirmeyen değerli akademik danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL hocama çok teşekkür ediyorum. Tez İzlem Komitesi (TİK) sürecinde desteklerini esirgemeyen, bana yol gösteren, çalışma sürecinde beni değerli hissettiren, çok değerli hocalarım Prof. Dr. Selma YEL ve Doç. Dr. Mustafa SEVER hocalarıma teşekkür etmek istiyorum. Tez savunmamda yer alıp çalışmamın daha nitelikli olması adına fikirlerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU ve Prof. Dr. M. Akif SÖZER hocalarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca her alanda bana yardımcı olan kardeşlerim İsmail EROL ve Ahmet EROL'a, değerli çalışma arkadaşım Feride GÖK ÇOLAK'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez sürecinde gerekli yazışmaları yapan Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı araştırma görevlilerine ve idari personeline, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına, uygulamalara katılarak bana yardımcı olan Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarına, eğitim aktivitelerim için gerekli izinler konusunda yardımlarını esirgemeyen İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü görevlilerine, uygulama yaptığım okuldaki okul yönetimine, sınıf öğretmenine, öğrencilerin ailelerine ve birlikte vakit geçirmekten keyif aldığım ilkokul 3. sınıf öğrencilerine katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Mustafa EROL

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞLIĞA
YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR DOĞRULTUSUNDA GELİŞTİRİLEN
EĞİTİM PROGRAMININ ARKADAŞLIK, AKRAN İLİŞKİLERİ VE
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Mustafa Erol
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık bağı kurma süreçlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin arkadaşlık bağı kurma süreçleri teorik bir yapı ile açıklanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise teorik yapı bağlamında hazırlanan arkadaşlık bağı eğitimi programının etkililiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutu gömülü teori deseni ile nicel boyutu ise ön, son test kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desen ile desenlenmiştir. Araştırmanın nitel katılımcılarını 15 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel çalışma grubunu ise İstanbul'un Esenler ilçesinde bir kamu ilkokuluna devam eden, deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan toplam 94 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın yapılandırılmasında nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı temel alınmış, arkadaşlık bağı eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine arkadaşlık bağı eğitim programı, plasebo grubu öğrencilerine iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol

grubu öğrencileri ise milli eğitim müfredatına devam etmiş herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada nitel veriler gözlem formları ve görüşme formları ile, nicel veriler ise arkadaşlığın anlamı ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, akran ilişkileri ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizinde, sürekli karşılaştırmalı analiz ve içerik analizi teknikleri, nicel verilerin analizinde ilişkisiz ve ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre; ilkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağı kurmada değer ve becerilerin etkili olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca nicel bulgulara göre, arkadaşlığın anlamı, psikolojik iyi oluş ve akran ilişkileri puan ortalamalarının, deney grubunda bulunan öğrencilerin hem plasebo hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre, plasebo grubunda bulunan öğrencilerin ise kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da belirlenmiştir. Bu doğrultuda arkadaşlık bağı eğitimi programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini, akran ilişkilerini ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Bu açıdan çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede paydaşlara çeşitli görevler düşmektedir.

Anahtar Kelimeler : Arkadaşlık ilişkileri, ilkokul öğrencileri, gömülü teori, değer eğitimi, beceri eğitimi

Sayfa Adedi : xxiv + 305

Danışman : Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

**THE EFFECT OF AN EDUCATIONAL PROGRAM DESIGNED IN
ACCORDANCE WITH THE MEANINGS ATTACHED TO
FRIENDSHIP BY PRIMARY SCHOOL 3RD GRADE STUDENTS ON
FRIENDSHIP, PEER RELATIONSHIPS AND PSYCHOLOGICAL
WELL-BEING**

(Ph.D. Thesis)

Mustafa EROL

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2022

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the processes of forming friendship ties among primary school students. A theoretical structure is used to explain the processes of establishing friendship ties among primary school students for this purpose. Another goal of the study is to determine the efficacy of the friendship tie training program developed within the framework of the theoretical structure. The exploratory sequential design, one of the mixed method research designs, was used for this purpose. The qualitative component of the study used an embedded theory design, while the quantitative component used a quasi-experimental design with pre-test, post-test control, and placebo groups. The qualitative participants in the study were 15 third-grade students from a primary school. The quantitative study group of the research included 94 third grade students from a public primary school in Istanbul's Esenler district who were divided into experimental, placebo, and control groups. The theoretical structure that emerged as a result of the qualitative data

and the life studies and social studies curriculum was used to structure the research, and the friendship tie education program was developed. The experimental group students received friendship tie training, while the placebo group students received collaborative learning techniques and activities. The control group students continued with their regular national education curriculum and did not participate in any activities. The qualitative data was collected using observation forms and interview forms, and the quantitative data was collected using the meaning of friendship scale, psychological well-being scale and peer relations scale. In the analysis of qualitative data, continuous comparative analysis and content analysis techniques were used and a t-test was used for unrelated and related samples in the analysis of quantitative data. According to the qualitative findings of the research, values and skills were effective in establishing friendship ties among primary school students. Furthermore, based on the quantitative findings, it was determined that the mean scores of the students in the experimental group were higher than the students in both the placebo and control groups, and the students in the placebo group were higher than the students in the control group, and the difference was significant. However, no significant differences in the coexistence sub-dimension of the peer relations scale were found between the groups. In this regard, it can be stated that the friendship tie education program has a positive impact on the students' friendship relationships, peer relationships and psychological well-being. In this regard, stakeholders have a variety of responsibilities in developing friendship relationships between children.

Keywords : Friendship relations, primary school students, embedded theory, value education, skill education
Page Number : xxiv + 305
Supervisor : Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	6
Nitel Araştırma Soruları.....	6
Araştırmanın Hipotezleri (Denenceler).....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar	9
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
Çocuklarda Arkadaşlık İlişkileri.....	13
Beceri Olarak Arkadaşlık İlişkileri	18

Değer Olarak Arkadaşlık (Dostluk) İlişkileri.....	21
Arkadaşlığın Niteliği, Kalitesi ve Mutluluk.....	23
Arkadaşlıkla İlgili Teoriler ve Kuramlar	26
Toplumsal Değişim (Mübadele) Kuramı	26
Hakkaniyet Kuramı	27
Kişiler Arası İlişkiler Teorisi.....	27
Selman'ın Kişiler Arası Teorisi	28
Damon'un Teorisi	29
Youniss'in İlişkilendirme Teorisi	29
William Corsaro'nun Yorumsal Kuramı	30
Judith Harris'in Grupla Sosyalleşme Kuramı	30
Çevre ve Çocuk Yordayıcı Model.....	31
Sosyal Bilgi Süreci Modeli.....	31
Zihin Kuramı.....	31
George Herbert Mead.....	32
Helen L. Koch.....	32
Ekolojik Sistem Kuramı	33
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	35
Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	36
Dikkat Etme Süreci	37
Akılda Tutma Süreci	37
Davranışı Meydana Getirme Süreci	37
Güdülenme Süreci.....	38
Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı Temel İlkeler	38
Karşılıklı Belirleyicilik	38
Sembolleştirme Kapasitesi.....	39
Öngörü (Geleceği Düşünme) Kapasitesi.....	39
Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	39
Öz Düzenleme Kapasitesi.....	40
Öz Yetkinlik Kapasitesi.....	40

<i>Başarılı Deneyimler.....</i>	<i>41</i>
<i>Modelin Öğrenme ve Uygulama Üzerindeki Etkileri.....</i>	<i>41</i>
Bilişsel Gelişim Kuramı	42
<i>Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları.....</i>	<i>43</i>
<i>Şema</i>	<i>43</i>
<i>Olgunlaşma.....</i>	<i>43</i>
<i>Örgütlenme</i>	<i>43</i>
<i>Uyum.....</i>	<i>44</i>
<i>Dengeleme</i>	<i>44</i>
<i>Gelişimsel Süreçler.....</i>	<i>44</i>
<i>Dengeleme</i>	<i>44</i>
<i>Evreler (Dönemler)</i>	<i>44</i>
<i>Öğrenme Mekanizmaları</i>	<i>46</i>
Arkadaşlık İlişkileri Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Öğrenme, Öğretme Kuram, Model, Yöntem ve Teknikleri	46
İşbirlikli Öğrenme Modeli.....	46
<i>İşbirlikli Öğrenme Modelinin Özellikleri</i>	<i>47</i>
<i>Olumlu/Pozitif Bağımlılık.....</i>	<i>48</i>
<i>Yüz Yüze Destekleyici ve Teşvik Edici Etkileşim</i>	<i>49</i>
<i>Bireysel/Ferdi Sorumluluk.....</i>	<i>49</i>
<i>Kişiler Arası ve Grup Becerileri.....</i>	<i>49</i>
<i>Grup Süreci</i>	<i>50</i>
<i>Öğretmenin Rolü</i>	<i>50</i>
<i>Sosyal Becerilerin Kullanılması</i>	<i>50</i>
<i>Ödüller.....</i>	<i>51</i>
<i>İşbirlikli Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri.....</i>	<i>51</i>
<i>Takım-Oyun-Turnuva Tekniği</i>	<i>51</i>
<i>Ayrılıp Birleşme Tekniği.....</i>	<i>51</i>
<i>Öğrenci Takımları-Başarı Grupları Tekniği</i>	<i>52</i>
<i>Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Kompozisyon.....</i>	<i>52</i>
<i>Karşılıklı Sorgulama veya Tartışma Grubu Tekniği</i>	<i>52</i>
Sosyal Yapılandırmacı Teori.....	52

<i>Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı.....</i>	<i>54</i>
Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi	54
<i>Temel ilkeler</i>	<i>56</i>
<i>Zihin Araçları.....</i>	<i>56</i>
<i>Yakınsak Gelişim Alanı.....</i>	<i>57</i>
Sosyal Duygusal Öğrenme Kuramı	58
<i>Öz Farkındalık.....</i>	<i>60</i>
<i>Öz Yönetim.....</i>	<i>60</i>
<i>Sosyal Farkındalık</i>	<i>61</i>
<i>İlişki Kurma Becerileri.....</i>	<i>61</i>
<i>Sorumlu Karar Verme.....</i>	<i>62</i>
Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı	62
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	64
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	64
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	70
BÖLÜM III	74
YÖNTEM.....	74
Araştırmanın Deseni.....	76
Araştırmanın Nitel Deseni.....	78
<i>Gömülü Teori Desenleri.....</i>	<i>79</i>
<i>Sistematiik Desen.....</i>	<i>80</i>
<i>Klasik/Gelişen Desen.....</i>	<i>81</i>
<i>Yapılandırmacı Desen</i>	<i>82</i>
<i>Üç Farklı Gömülü Teori Yaklaşımının Ortak Özellikleri.....</i>	<i>83</i>
<i>Süreç Yaklaşımı</i>	<i>83</i>
<i>Kuramsal Duyarlılık.....</i>	<i>83</i>
<i>Kuramsal Örnekleme.....</i>	<i>83</i>
<i>Sürekli Karşılaştırmalı Analiz</i>	<i>84</i>
<i>Çekirdek Kategori</i>	<i>84</i>
<i>Memo (Hatırlatıcı, Kuramsal Kod) Yazımı</i>	<i>84</i>
<i>Literatür İncelemesi.....</i>	<i>84</i>
<i>Teori Üretimi</i>	<i>85</i>

Araştırmanın Nicel Deseni	85
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	87
Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu.....	87
Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu	89
<i>Deney Kontrol ve Plasebo Grubunu Oluşturma Süreci.....</i>	<i>90</i>
Veri Toplama Araçları	92
Nitel Veri Toplama Araçları	92
<i>Görüşme Formu</i>	<i>92</i>
<i>Gözlem Formu.....</i>	<i>93</i>
Nicel Veri Toplama Araçları.....	95
<i>Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği.....</i>	<i>95</i>
<i>Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma.....</i>	<i>96</i>
<i>Uzman Görüşü Aşaması (Kapsam ve Görünüş Geçerliliği).....</i>	<i>96</i>
<i>Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular.....</i>	<i>98</i>
<i>Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular</i>	<i>101</i>
<i>Akran İlişkileri Ölçeği.....</i>	<i>101</i>
<i>Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği</i>	<i>103</i>
Çalışma Ortamı ve Veri Toplama Süreci	105
Nitel Veri Toplama Süreci.....	105
Nicel Veri Toplama Süreci	106
Araştırma Verilerinin Analizi.....	106
Nitel Verilerin Analizi.....	106
<i>Gömülü Teori Veri Analiz İşlemleri.....</i>	<i>108</i>
<i>Açık kodlama</i>	<i>108</i>
<i>Eksen kodlama.....</i>	<i>109</i>
<i>Seçici Kodlama.....</i>	<i>110</i>
<i>Yapılandırmacı Gömülü Teori.....</i>	<i>110</i>
<i>Başlangıç Kodlaması.....</i>	<i>110</i>
<i>Odaklı Kodlama.....</i>	<i>111</i>

<i>Kuramsal Kodlama.....</i>	<i>111</i>
Nicel Verilerin Analizi	111
Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği.....	113
Nitel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik	113
<i>Araştırmacının Rolü.....</i>	<i>116</i>
Nicel Boyut İçin Geçerliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler	116
<i>Yapı Geçerliğine Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler</i>	<i>116</i>
<i>İstatistiksel Sonuç Geçerliğine Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler ..</i>	<i>117</i>
<i>İç Geçerliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler.....</i>	<i>117</i>
<i>Dış Geçerliliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler</i>	<i>120</i>
Deneysel İşlem Süreci	121
Arkadaşlık Bağı Eğitimi (Deney Grubuna Uygulanan Eğitim Süreci)	121
Arkadaşlık Bağı Eğitimi Programı (ABEP)	122
<i>Programın Tasarlanması</i>	<i>122</i>
<i>İhtiyaçların Belirlenmesi</i>	<i>123</i>
<i>Hedeflerin (Amaçların) Belirlenmesi ve Düzenlenmesi</i>	<i>124</i>
<i>İçeriğin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi</i>	<i>125</i>
<i>İçerik Bilgisi</i>	<i>126</i>
<i>Beceri Bilgisi</i>	<i>127</i>
<i>Değer Bilgisi.....</i>	<i>127</i>
<i>Duygu Eğitimi Bilgisi</i>	<i>127</i>
<i>Öğrenme Sürecinin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi.....</i>	<i>128</i>
<i>Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesi.....</i>	<i>128</i>
<i>Program Modüllerinin İçeriği</i>	<i>129</i>
<i>Programın Yapısının Oluşturulması</i>	<i>132</i>
<i>Modül Tanıtımı</i>	<i>133</i>
<i>Modül Hedefleri (Amaçları)</i>	<i>133</i>
<i>Modül Materyalleri (Kaynaklar, Hikâyeler ve Okumalar)</i>	<i>133</i>
<i>Modül Planı</i>	<i>134</i>
<i>Modül Tanıtımı ve Sunumu.....</i>	<i>135</i>
<i>Arkadaşlık Şarkısı ve Hikâye Okuma</i>	<i>135</i>
<i>Etkinlikler ve Tartışmalar.....</i>	<i>135</i>

<i>Günlük Hayatla İlişkilendirme</i>	<i>136</i>
<i>Kapanış/Tartışma</i>	<i>137</i>
<i>Eylem Planlama.....</i>	<i>137</i>
<i>Değerlendirme</i>	<i>137</i>
<i>Programın Geçerliğinin Hesaplanması.....</i>	<i>139</i>
<i>Uzman Görüşü.....</i>	<i>139</i>
<i>Modüllere İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksi</i>	<i>139</i>
<i>Uzman Önerileri Doğrultusunda Yapılan Düzenlemeler</i>	<i>140</i>
<i>Programın Uygulanması.....</i>	<i>140</i>
<i>Uygulama Öncesi Yapılanlar</i>	<i>142</i>
<i>Uygulama Süreci Yapılanlar</i>	<i>142</i>
<i>Uygulama Sonrasında Yapılan İşlemler.....</i>	<i>143</i>
<i>Programın Ölçme ve Değerlendirilmesi</i>	<i>143</i>
İşbirlikli Öğrenme Teknikleri (Plasebo Grubuna Uygulanan Etkinlik Süreci)	143
Uygulama Öncesi İşlem Basamakları	144
Uygulama Süreci İşlem Basamakları	146
Uygulama Sonrası İşlem Basamakları	147
BÖLÜM IV	148
BULGULAR	148
Araştırmanın Nitel Bulguları.....	148
Dostluk (Arkadaşlık).....	150
Arkadaşlık Bağı Kurma	151
<i>Arkadaşlık Bağı Kuran Değerler</i>	<i>153</i>
<i>Dürüstlük/Doğruluk.....</i>	<i>155</i>
<i>Samimiyet</i>	<i>155</i>
<i>Paylaşma</i>	<i>156</i>
<i>Yardımlaşma ve Dayanışma</i>	<i>157</i>
<i>Güven Duyma</i>	<i>157</i>
<i>Sorumluluk.....</i>	<i>158</i>
<i>Sevgi ve Saygı</i>	<i>158</i>
<i>Adil Olma.....</i>	<i>159</i>
<i>Fedakârlık.....</i>	<i>160</i>

<i>Başarılı Olma</i>	160
<i>İyilikseverlik</i>	161
<i>Merhametli Olma</i>	162
<i>Hoşgörü</i>	162
<i>Vefalı Olma</i>	163
<i>Nezakat</i>	163
<i>Öz Denetim</i>	164
<i>Arkadaşlık Bağı Kuran Beceriler</i>	164
<i>İletişim</i>	165
<i>Empati-Sosyal Farkındalık</i>	166
<i>İş Birliği</i>	167
<i>Sosyal Katılım</i>	167
<i>Sosyal Problem Çözme</i>	168
<i>Sosyal Duygusal Beceriler</i>	169
<i>Özür Dileme</i>	169
Araştırmanın Nicel Bulguları	170
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Verilerine İlişkin Bulgular	171
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Verilerine İlişkin Bulgular	179
Akran İlişkileri Ölçeği Verilerine İlişkin Bulgular	184
BÖLÜM V	195
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	195
Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	195
Arkadaşlık Bağı Kuran Değerlere İlişkin Sonuç ve Tartışma	196
Arkadaşlık Bağı Becerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma	205
Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	210
Arkadaşlığın Anlamı	210
Psikolojik İyi Oluş	212
Akran İlişkileri	215
Öneriler	219
KAYNAKLAR	222
EKLER	297

Ek-1. Etik Kurul Belgesi.....	298
Ek-2. Milli Eğitim İzin Belgesi.....	299
Ek-3. Araştırma İzni Valilik Oluru.....	300
Ek-4. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu	301
Ek-5. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Öğrenci Rıza Formu	302
Ek-6. Bilgilendirilmiş Olur Formu	303
Ek-7. Özgeçmiş Sayfası.....	304



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Selman'ın Arkadaşlık Gelişim Aşamaları</i>	29
Tablo 2. <i>Gözlem Yoluyla Uygulamayı ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler</i>	42
Tablo 3. <i>Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri</i>	45
Tablo 4. <i>Psikososyal Gelişim Dönemleri</i>	63
Tablo 5. <i>Yarı DeneySEL Desenin Sembolik Gösterimi</i>	86
Tablo 6. <i>Katılımcı Hikâyeleri</i>	88
Tablo 7. <i>Çalışma Gruplarına İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı</i>	91
Tablo 8. <i>Nitel Veri Toplama Araçları Özet Tablo</i>	95
Tablo 9. <i>Kapsam Geçerlilik İndeksine Yönelik Sonuçlar</i>	97
Tablo 10. <i>Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	99
Tablo 11. <i>Ölçeğin Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri</i>	99
Tablo 12. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular</i>	100
Tablo 13. <i>Güvenirlilik Katsayılarına İlişkin Bulgular</i>	101
Tablo 14. <i>Nitel Veri Toplama Araçlarının Özeti</i>	104
Tablo 15. <i>Normallik Varsayımının İncelenmesi</i>	112
Tablo 16. <i>Nitel Veri Analizi</i>	113
Tablo 17. <i>Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler</i>	114
Tablo 18. <i>Yapı Geçerliliğine Yönelik Tehditler</i>	117
Tablo 19. <i>İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Alınan Önlemler</i>	118
Tablo 20. <i>Dış Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Alınan Önlemler</i>	120

Tablo 21. <i>Eğitim Modüllerinin İçeriği</i>	130
Tablo 22. <i>Modül İşleniş Süreci</i>	134
Tablo 23. <i>Arkadaşlık Bağı Kurma Örnek Bir Etkinlik</i>	138
Tablo 24. <i>Kapsam Geçerlilik İndeksi ile İlgili Sonuçlar</i>	139
Tablo 25. <i>Arkadaşlık Bağı Eğitimi Uygulama Basamakları</i>	140
Tablo 26. <i>Kapsam Geçerlilik İndeksi ile İlgili Sonuçlar</i>	144
Tablo 27. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerine Göre Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	171
Tablo 28. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	172
Tablo 29. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	173
Tablo 30. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	174
Tablo 31. <i>Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	175
Tablo 32. <i>Plasebo ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	176
Tablo 33. <i>Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	177
Tablo 34. <i>Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	178
Tablo 35. <i>Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	179
Tablo 36. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	180

Tablo 37. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	180
Tablo 38. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	181
Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	181
Tablo 40. Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	182
Tablo 41. Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları.....	182
Tablo 42. Kontrol ve Plasebo ve Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları.....	183
Tablo 43. Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	183
Tablo 44. Deney ve Plasebo ve Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları.....	184
Tablo 45. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	185
Tablo 46. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	186
Tablo 47. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	187
Tablo 48. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	188
Tablo 49. Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	189

Tablo 50. <i>Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	190
Tablo 51 . <i>Kontrol ve Plasebo Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	191
Tablo 52. <i>Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	192
Tablo 53. <i>Deney ve Plasebo Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	193



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Ekolojik sistem kuramının unsurları..	34
<i>Şekil 2.</i> Sosyal bilişsel gelişim kuramına göre insan gelişimini etkileyen faktörler.....	35
<i>Şekil 3.</i> Gözlem yoluyla öğrenme süreçleri.	36
<i>Şekil 4.</i> Karşılıklı belirleyicilik.	38
<i>Şekil 5.</i> İşbirliğinin olumlu çıktıları.	48
<i>Şekil 6.</i> Yakınsak gelişim alanı.	57
<i>Şekil 7.</i> Yöntem genel işleyiş.	75
<i>Şekil 8.</i> Keşfedici sıralı desen	77
<i>Şekil 9.</i> Gömülü teorinin görsel sunumu.	79
<i>Şekil 10.</i> Veri toplama süreci.	105
<i>Şekil 11.</i> Açık kodlama sonucu oluşan örnek kodlar	109
<i>Şekil 12.</i> Eksen kodlama örneği	109
<i>Şekil 13.</i> Arkadaşlık bağı eğitimi uygulama süreci.....	121
<i>Şekil 14.</i> Arkadaşlığın anlamı.	152
<i>Şekil 15.</i> Arkadaşlık bağı kurma süreci.....	153
<i>Şekil 16.</i> Arkadaşlık bağı kuran değerler.	154
<i>Şekil 17.</i> Arkadaşlık bağı kuran beceriler.	165

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABEP	Arkadaşlık Bağı Eğitimi Programı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
COVID-19	Yeni Tip Koronavirüs Hastalığı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
f	Frekans
İDE	İşbirliğine Dayalı Eğitim
N	Kişi Sayısı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
$Sh_{\bar{x}}$	Standart Hata
Ss	Standart Sapma
TDK	Türk Dil Kurumu
%	Yüzde
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanların içinde yaşadıkları toplum yapıları, toplumda birbirleriyle olan ilişkileri, insanın doğası ve insanların sosyal ilişkileri üzerine akademik, psikolojik, zihinsel ve sosyolojik her alanda birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların temeli en az yazılı tarih kadar eskiye gitmektedir (Wallerstein, 2016). Bu yazılı tarih boyunca gelen her nesil ve ulus kendi istek, dünya görüşü, sosyal ilişkileri ve ihtiyaçlarına göre eğitime yön vermiş ve istekleri doğrultusunda eğitimi şekillendirmiştir (Kant, 2018). 21. yüzyıl insanın meydana getirdiği şey ise, teknolojik araçlar ile eğitimin kalitesine ve entelektüel amaçlarına olan ilginin sürekli yenilenerek yaygınlık kazanmasını ve geniş kitlelere ulaşılmasını sağlamaktır (Bruner, 2009). Çünkü bilginin doğrudan aktarılmasından çok bireylerin bilgiye ulaşması, bilgiyi yapılandırılması, sosyal yapı içerisinde bilgiyi alması ve kullanması günümüzdeki en önemli konulardan birisidir (Windschitl, 1999). Bu noktada bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama ve bilgiyi yapılandırma süreci yaşam mücadelesinin temel kaynağını oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimi, bireylerin kendi potansiyellerinin farkında olarak davranışlarını düzenleme, gelişimlerini toplumsal hedefler doğrultusunda destekleme, sosyalleşme ve toplumla bağ kurma süreci olarak tanımlamak mümkündür (Erden, 2011; Şimşek, 2017). İnsan, diğer varlıklardan farklı olarak, eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır (Kant, 2018). Eğitim insanları

disipline etmez, onları toplumla bütünleştirir ve onlara tam manasıyla bir özgürlük sunar (Hern, 2008). Çünkü almış olduğumuz eğitim bizi medeniyet hazinesinin mirasçısı haline getirmekte ve yüzyıllardır süregelen insanlığın ortak zihinsel, ahlaki ve değer kaynaklarını paylaşmamızı sağlamaktadır. Eğitimin nelerden etkilendiğini, hangi roller üstlendiğini, yapı ve sistemlerini bilmek eğitimin toplumsal yaşamdaki rolünü anlama adına önemlidir.

Eğitim ve öğrenme kavramları sadece eğitim sistemlerine özgü bir kavram değildir. Çünkü eğitim ve öğrenme okula başlamadan uzun bir süre önce başlar ve yine okul yaşamı bittikten sonra hayatın sonuna (yaşam boyu öğrenme) kadar devam eder. Eğitim ve öğrenme okulla birlikte akranlarla kurulan ilişkilerle, toplumsal rollerle, etkileşimlerle ve sosyal deneyimlerle formal ve informal olarak da gerçekleşmektedir. Bireyin, yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeleri bütünleştirerek yapılandırması ve bilgiyi günlük hayat problemlerini çözmede etkin olarak kullanması öğrenmenin meydana geldiğinin göstergesidir (Perkins, 1999). Bu açıdan 21. yüzyıl eğitim anlayışı, etkili bir öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi için davranışın, konunun, değer ve becerinin kazanılmasında öğretmene en uygun öğretim yöntem, teknik ve anlayışını belirleme sorumluluğu vermektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015). Öğrenme ve eğitim literatürde çeşitli şekillerde tanımlandığı ve her tanımın eğitim ve öğrenmenin farklı bir boyutuna odaklandığı görülmektedir. Aşağıda literatürde yapılmış çeşitli eğitim ve öğrenme tanımları verilmiştir (Pritchard, 2015).

- Deneyim veya yaşantı sonucu bireylerin davranışlarında meydana gelen birtakım değişiklikler,
- Bilgi ve deneyim edinim süreci,
- Sosyalleşme süreci,
- Çalışma veya çaba yoluyla kazanılan bilgi,
- Birtakım yollarla beceri kazanımı veya bilgi edinimi süreci (Çalışma, öğretim, öğretme, öğrenme veya deneyim),

- Bir davranışın biçimlendiği, yönlendirildiği, değiştiği, kontrol edildiği veya bir yöne kanalize edildiği bilgi edinim süreci,
- Kültürlenme süreci,
- Kültürel eylem süreci,
- Anlama ve anlamlandırmanın çeşitli kaynaklardan (deneyim, belge, bilgi, etkileşim, süreç, yaşantı) deneyim edinmeye dayanarak yapılandırıldığı bireysel veya toplumsal süreç,

Yukarıda sıralanan eğitimin çeşitli tanımları incelendiğinde deneyime, kültüre ve sosyalleşmeye odaklandığı görülmektedir. Deneyim ve sosyalleşme ise genellikle grup içerisinde diğer insanlarla etkileşime girmekle kazanılabilir. Bu açıdan insanların toplum mekanizmasına uyum sağlamalarında eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü eğitimin öncelikli amacı bireylerin sosyalleşmelerini sağlamaktır (Erol, 2017). İnsan yapısı gereği sosyal bağlam kurabilen bir varlık olduğu için diğer insanlarla birlikte yaşama eğilimi göstermektedir (Bacanlı, 2014). İnsanların bu birlikte yaşama eğilimleri sosyal bir varlık olmalarından ve sosyalleşme ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Sosyalleşmeyi bireyleri sosyal sistemin üyeleri haline getiren süreçler ve bireyin kişilik kazanarak toplumla bütünleşmesi olarak ifade etmek mümkündür (Coştu, 2009; Koştaş, 1987). Ayrıca sosyalleşmeyi, bireylerin grup kurallarına uymasını, kuralları özümsemesini ve kuralları öğrenmesini sağlayan bir süreçtir. Bu açıdan sosyalleşmeyi eğitim ve öğrenme süreci olarak değerlendirebiliriz (Koştaş, 1987).

Sosyalleşme süreci bireyler arasında kurulan sosyal ilişkilerle sağlanmaktadır. Sosyalleşme sürecinde bireyler, sosyal çevrelerine uyum sağlamak ve sosyal ilişkiler geliştirmektedir. Bir birey sadece problem çözen bir düşünür olamaz, özellikle içinde bulunduğu sosyal bağlamı yansıtan bir şekilde düşünür, hatırlar, dinler ve iletişim kurar (Bodrova ve Leong, 2017). Bu açıdan birey sosyal bağlamdan ayrı düşünülemez.

Problem Durumu

Arkadaşlık ilişkileri kurmak insan olmanın temel bir parçasıdır. Arkadaşlığı anlama veya arkadaşlık ilişkilerinin yapısını ortaya koyma sosyal dünyayı anlama adına önemlidir (Afshordi ve Liberman, 2021). Çünkü arkadaşlık ilişkileri, çocuklara iletişimi, yardımlaşmayı, iş birliğini, dürüst olmayı, yardımseverliği, adil olmayı, vefalı olmayı, paylaşmayı öğrettiği gibi rekabet duygusuna girmeden diğer çocuklarla yarışma yeteneğini ve çocukların toplumsal yaşamında gerekli olan becerileri doğal ortamından soyutlamadan öğretir. Lider olma, belli bir hedefi gerçekleştirmek için grup çalışmalarına katılabilme, yönetme becerisi, bireysel veya grup adına sorumluluk alabilme gibi yetenekler ve beceriler ev yaşamından çok çevrede ve özellikle arkadaşlık ilişkilerinde (karşılıklı sosyal ilişkilerde) kazanılır (Yörükoğlu, 2018). Arkadaşlıklar ayrıca duygusal destek ve duyguları açığa çıkarmak için ortam sağlamakta, perspektif alma ve sosyal bilişsel beceriler dâhil olmak üzere olumlu gelişimsel sonuçları desteklemektedir. Bu açıdan arkadaşlıklar çocukların yaşamlarında önemli işlevler yerine getirmektedir (Deater-Deckard, 2001; Rose ve Asher, 2004; Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Bu noktada sosyal sermaye teorisi ve sosyal destek, arkadaşlıkların psikososyal ve akademik kaynaklar olarak hizmet edebileceğini (Stanton-Salazar, 2004), çocukları olumsuz etkileşim, stres ve zorbalıktan koruyabileceğini (Boulton vd., 1999; Criss vd., 2002; Hodges, Malone ve Perry, 1997; Kawabata vd., 2014; Kendrick vd., 2012), çocukların empati kurma ve sosyal becerilerini kullanma fırsatı sağlayabileceğini ifade etmektedir (Newcomb ve Bagwell, 1995; Ladd, 1990).

Arkadaşlık ilişkileri çocuğun evinde karşılamayan ve çocuk için bir ihtiyaç olan en önemli gereksinimlerden birisidir (Özen, 2016; Yörükoğlu, 2018). Çünkü arkadaşlıklar ailelerin veya öğretmenlerin çocuklara kazandıramayacağı becerileri kazandıran sosyal ilişkilerdir (Asher ve Coie, 1990; Berndt, 2002; Harris, 1995; Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Ayrıca arkadaşlıklarla yapılan etkinlikler günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Mathur ve Berndt, 2006). Çocuklar akranlarını veya arkadaşlarını yetişkinlere göre daha yakın bulurlar,

bu yüzden tutkuları arkadaşlarının yaptıklarıyla daha fazla kamçılanır (Russell, 2018). Arkadaş desteği ve yardımı çocuğun kendisini başarılı ve yeterli hissetmesini sağlamakta, çocuğun yüksek benlik saygısı oluşturmaya ve yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Bolger, Patterson ve Kupersmidt, 1998; Hartup ve Stevens, 1999; Kim, 2015; Pachucki vd., 2015; Temel ve Aksoy, 2001). Ayrıca hem kendi cinsiyetiyle hem de karşı cinsle kurulan ve sürdürülen arkadaşlık çocuğun cinsel kimlik kazanmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Yörükoğlu, 2018). Araştırmalar, akranları tarafından reddedilen, yalnızlık çeken, sosyal izolasyon yaşayan ve akranlarıyla daha az ilişki kuran çocukların akademik faaliyetlerden kopma, okulu bırakma, olumsuz ruh sağlığı, suç işleme, madde kullanma gibi risk faktörlerine yakalanma durumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Deutz vd., 2015; Perren ve Alsaker, 2006; Sage ve Kindermann, 1999; Wentzel, 1999).

Okulun en önemli görevlerinden biri çocukların arkadaşlık bağları kurmalarına ve sosyal becerileri kazanmalarına destek olmasıdır (Yavuzer, 2018). Çünkü okul döneminde çocuklar başkalarını keşfetmekte ve onlarla yakından etkileşime girmektedirler (Bacanlı, 2014; Iqbal, Neal ve Vincent, 2017). Kılıççı (2013) okulun, çocukları toplumun bir üyesi haline getirip sosyalleştirdiğini ve çocuğun kişiliğinin oluşturulmasına ve gelişmesine önemli ölçüde temel oluşturduğunu belirtmiştir. Çocuklar okula başlamasıyla birlikte bir arkadaş grubuna dâhil olma onlar için önemli hale gelmeye başlar (Frederickson ve Furnham, 2004). Çünkü okul gibi ortamlarda ortak paylaşılan deneyimler en iyi arkadaş seçimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Streelasky, 2022). Okul döneminde akranlarla kurulan ve sürdürülen arkadaşlık ilişkileri, çocuğun yeterli sosyal becerilere sahip olması, toplumsal değerleri kazanması ve gruba uyum sağlaması için yüksek benlik saygısına ulaşmasında oldukça etkilidir (Wang, Palonen vd., 2019). Ayrıca okuldaki akran grupları, çocuğun kendi hakkında bir resim oluşturduğu, sosyal beceriler kazandığı, yardımcı olmayı, paylaşmayı, iş birliği yapmayı öğrendiği ve yakınlık gereksinimlerini karşıladığı ortamlardır (Klarin, 2006; Krampač-Grljušić ve Kolak, 2018).

Araştırmanın Amacı

Arkadaşlıklar tüm yaşam dönemlerinde bulunmakla birlikte çocukların sosyal çevrelerinde, sosyal yetkinliklerinde ve sosyal uyumlarında önemli bir rol oynamaktadır (Heiman, 2000). Sosyal bir arkadaş bağı oluşturma yeteneği aynı zamanda diğer çocukların yakınlığına bağlıdır (Hall, 1994). Clark ve Ayers (1988) çocukların genellikle akranları (aynı yaş grupları) ile yakın arkadaşlıklar kurduğunu belirtmişlerdir. Aynı yaş grubunda bulunan çocuklar genellikle hem cinsleri ile arkadaşlık kurma eğilimindedir. Yapılan çalışmalar cinsiyetin çocukların akran ilişkileri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Underwood, 2004). Bu açıdan hem kız hem de erkekler açısından arkadaşlık ilişkileri kurmak önemlidir (Clarke, 2018). Çünkü arkadaşlık ilişkilerinde çocuklar kendi öz değerlendirmelerini yapmalarının yanı sıra (Özen, 2016) derin arkadaşlık bağları kuran çocuklar insanlarda beğenmediği nitelikleri hoşgörü ile karşılamaya başlarlar. Bu anlatılanlar doğrultusunda bu tez çalışmasının temel amacı “ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığa yükledikleri anlamlar doğrultusunda geliştirilen eğitim programının arkadaşlık, akran ilişkileri ve psikolojik iyi oluşa etkisinin incelenmesi” olarak ifade edilmiştir. Bu temel amaç kapsamında aşağıda belirtilen araştırma sorularına ve hipotezlere cevap aranmıştır.

Nitel Araştırma Soruları

Soru 1: İlkokul öğrencileri arkadaşlığı nasıl algılıyor?

Soru 2: İlkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağları kurmada etkili olan yapılar nelerdir?

Araştırmanın Hipotezleri (Denenceler)

Denence 1: Deney, kontrol ve plasebo gruplarında bulunan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ön test ölçümlerinde arkadaşlığın anlamlı, psikolojik iyi oluş ve akran ilişkileri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2: Deney, kontrol ve plasebo gruplarında bulunan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin son test ölçümlerinde arkadaşlığın anlamlı, psikolojik iyi oluş ve akran ilişkileri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Kontrol grubunda bulunan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinde arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri, psikolojik iyi oluş puanları arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Denece 4: Plasebo grubunda bulunan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinde arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri, psikolojik iyi oluş puanları arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Denence 5: Deney grubunda bulunan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinde arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri, psikolojik iyi oluş puanları arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın Önemi

İlkokula başlayan çocukların ilgisi, bilişsel ve akademik konulara (bilişsel ve duyuşsal) yönelmekle birlikte, akranları ile olan sosyal ilişkileri de artmaktadır. Sosyal ilişki, en az iki insan arasında etkileşime dayalı olarak belli kurallar çerçevesinde belirli bir süre devam eden, belirli ve anlamlı amaçlarla kurulan sosyal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2018). Bu açıdan ilkokul süreci çocukların genellikle sistemli bir şekilde sosyal ilişkiye girdiği ilk yıllar olabilmektedir. Çünkü sınıf ortamına giren çocuklar aile ortamından bağımsız olarak ister istemez sosyal bir ortam ile karşı karşıya kalmaktadır.

Bir sınıfta meydana gelen sosyal ilişkiler genellikle diğer öğrenciler ve öğretmenlerle olan etkileşimlerdir. Bu etkileşimler (akran ve arkadaşlık ilişkileri gibi) çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Carter, 2021a; Wadsworth, 2015). İlkokul döneminde çocuk başarılı olmak ister ve bu arzusunu gerçekleştirirken kendisini akranlarıyla mukayese eder ve çocuklarda işbirlikçi ve dostça eğilimler, yarışma ve düşmanlık eğilimlerinden ağır basar. Çünkü çocuklar hayatının her

döneminde bir arkadaşına veya dosta ihtiyaç duymaktadır. Dostluk kuran çocuk fedakarlığı, samimiyeti, sosyal doyumunu, güveni, huzura ve sevgi bağına dayalı değer ve becerileri de doğrudan kazanmaktadır. Çocukların ihtiyaç duyguyu arkadaşlık veya dostluk sadece sosyal doyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilgi ve deneyim kazanmayı da sağlar. Arkadaşlık ilişkileri sonucu, toplumsal değerler arasında yer alan ait olma kavramı da grup içerisinde sosyal ilişkilerle kazanılır. Bu açıdan çocuklar grup içerisinde birçok sosyal değerleri ve becerileri de örtük olarak kazanırlar. Örneğin paylaşma değeri sosyal ilişkilerle ve etkileşimle kazanılabilecek bir değerdir (Bilgili-Aydın, 2003; Demirtaş, 2021).

Günümüz eğitim anlayışında çocuklara bilişsel becerilerle birlikte sosyal ve duygusal becerilerinde kazandırılması önemli bir konu haline gelmiştir. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde sosyal ilişkileri ve arkadaşlık bağlarını geliştirmek oldukça önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesi ise sosyal yeterlilik kavramının kazandırılmasına bağlıdır. Sosyal yeterlilik kavramı ise aşağıda belirtilen ifadeleri içermektedir (Akkök, 2006);

- Kendi yeteneklerin farkında olma ve kendine güven
- Sosyal bağımsızlık
- Kendini ifade etme
- Aile fertleri ve diğer kişilerce kabul görme
- Arkadaşlarca kabul görme
- Destekleyici sosyal çevreden oluşmaktadır.

Çocuklar sosyal bir beceriyi öğrenirken önüne çeşitli engeller çıkmış veya öğrenememiş olabilirler. Bu engellerden ilki çocuğun bir beceriyi yapmaktan kaygı duyması veya korkmasıdır. Diğer bir engel ise çocuğun beceriyi öğrenecek fırsata ve zamana sahip olmamasıdır. Öğretmenler çocukların bu becerileri kazandırması için sınıf ortamını düzenlemeli, arkadaşlık bağlarını güçlendirmeli, arkadaşlığın içerdiği anlamlara odaklanmalı ve çocukların birlikte çalışabilecekleri işbirlikli öğrenme ortamları yaratmalıdır. Çünkü öğretmenlerin sağladığı fırsatlar ve arkadaşlık ilişkileri kurma sürecinde aldıkları roller çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir avantaj sağlar.

Öğretmenler öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi, pekişmesi ve değişik ortamlara genelleyebilmesi için çaba sarf etmelidirler. Çünkü bu becerilerin kazanılmaması çocukların akademik başarısını, okula uyum becerilerini ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Akkök, 2006; Nix vd., 2013; Wang vd., 2019).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda arkadaşlığa yönelik yapılan akademik çalışmalar incelenmiş (Avramidis vd., 2018; Argyle ve Henderson, 1984; Asher ve Renshaw, 1981; Daniel vd., 2016; Deković ve Meeus, 1997; Hartup ve Stevens, 1997; Lewis, Al-Shawaf, Russell ve Buss, 2015; O'Meara, 1989; Özaydın, 2006; Öztürk, 2009; Öztürk, 2016; Streelasky, 2022; Tercan, 2020; Tarsha, 2022; Uysaler, 2015 vb.) ancak ilkökul öğrencilerinin arkadaşlık bağı kurmada etkili olan yapıları ortaya koyan ve arkadaşlık bağı eğitim programının öğrencilerin arkadaşlık, akran ilişkileri ile psikolojik iyi oluşlarına etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda açıklanan ifadeler doğrultusunda bu çalışmada elde edilen bulguların;

- İlkokul öğrencilerinin arkadaşlık bağları kurmaları gerektiğine rehberlik edeceği,
- İlkokul öğrencilerinin kurduğu ve sürdürdüğü arkadaşlık ilişkilerinde etkili olan yapıların (değer ve beceriler) anlaşılacağı,
- Arkadaşlığın anlamını (içerdiği yapıları) açıklayan teorik bir çerçeve sunacağı,
- Arkadaşlık bağları kurmanın işbirlikli öğrenme grupları oluşturmada daha anlamlı olacağı,
- Yapılacak olan arkadaşlık ilişkileri çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandıracığı ümit edilmiştir.

Varsayımlar

İlkokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği bu çalışmanın bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar aşağıda maddeler şeklinde aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin “*Arkadaşlık Bağı Eğitimi Programı*” ve “*İşbirlikli Öğrenme Tekniklerine Uygun İşlenen Dersler*”

dışındaki bütün koşullardan (aile, çevre, kişilik özellikleri, sosyoekonomik durum, yaş vb.) benzer derecede etkilendiği varsayılmıştır.

2. Uygulanan” *Arkadaşlık Bağı Eğitimi*” ve “*İşbirlikli Öğrenme Tekniklerine Göre İşlenen Derslerin*” bütün katılımcıları (ilkokul 3. Sınıf öğrencileri) aynı derecede etkilediği varsayılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun deneysel işlemin gerekliliklerini olabildiğince yerine getirdikleri varsayılmıştır.

3. Araştırmada verilerin toplama amacıyla kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına hizmet etmeli, ölçek maddelerin de katılımcıları yanıtlılacak sorulara yer verilmemeli ve katılımcıların sorulara samimi cevap vermeleri gerekmektedir. Bu açıdan çalışma grubunu oluşturan (deney, kontrol, plasebo) öğrencilerin araştırmada, kullanılan ölçme araçlarına (arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri, psikolojik iyi oluş, görüşme formu) samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

4. Araştırmalarda verileri toplama adına kullanılan araçlar araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olmalıdır. Çalışma grubuna (deney, kontrol, plasebo) uygulanan veri toplama araçlarının (arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri, psikolojik iyi oluş, görüşme formu, gözlem formu) araştırmanın amacına uygun olduğu ve arkadaşlık ilişkilerini ölçtüğü varsayılmıştır.

5. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını oluşturan maddelerin ve faktör yapılarının araştırmanın içeriğine ilişkin olmalıdır. Bu açıdan çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarının (arkadaşlığın anlamı ölçeği, akran ilişkileri ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, görüşme ve gözlem formu) maddelerinin ilgili yapıları (arkadaşlık ilişkileri, değer, beceri vb.) ölçtüğü varsayılmıştır.

6. Çalışma pandemi (Covid-19) koşulları içerisinde yürütülmüştür. Bu açıdan yapılan etkinliklerin bazıları mesafe ve maske kurallarına uygun olarak yürütülmüştür. Elde edilen sonuçların normal koşullar içinde geçerli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

İlkokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda maddeler şeklinde aşağıda sunulmuştur.

1. Bu çalışma pandemi koşulları içerisinde (Covid-19) yürütülmüştür. Etkinliklerin bazıları birlikteliği ve kaynaşmayı gerektiren etkinliklerdir ve etkinlikler yapılırken mesafe ve maske kuralları dikkate alınmıştır. Bu açıdan çalışma pandemi koşulları ile sınırlıdır.
2. Çalışmanın yapıldığı ortam, zaman ve çalışma grubu da çalışmanın sınırlılıklarını oluşturabilmektedir. Çünkü bu demografik değişkenler eğitimsel çalışmaların sonuçlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu açıdan çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Esenler ilçesinde bulunan bir ilkokula devam eden 3. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Okulun veya sınıfın ortamı deneysel işlemin sonuçlarını etkileyebilmektedir. Çalışma pandemi sürecinde (Covid-19) yürütülmüştür. Bu açıdan çalışma deneysel araştırmanın yapıldığı okulun, sınıfın fiziki ve sosyal yapısı (temizlik, mesafe, maske kurallarına mümkün olduğunca dikkat edilmiştir) ile sınırlıdır.
4. Deneysel araştırmalarda dış geçerliliği etkileyen hususların başında çalışma grubunun sınırlı sayıda kişiden oluşması gelmektedir ve bu sınırlılık diğer bireyleri de içine alan genellemeler yapmayı zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma “*Arkadaşlık Bağı Eğitimi*” programı, “*İşbirlikli Öğrenme Tekniklerine Uygun İşlenen Hayat Bilgisi Dersi Kazanımları*” ve bu programlarda da kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikler ile sınırlıdır.
5. Bu tez çalışması araştırma sürecinde kullanılan arkadaşlığın anlamı ölçeği, akran ilişkileri ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem

formları ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışma deney grubuna uygulanan “*Arkadaşlık Bağı Eğitimi*” programı, “*İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Öğrenme Etkinlikleri*” ve bu program ve etkinlikleri hazırlamak için kullanılan kaynaklar ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

1. *Arkadaşlık (Dostluk)*: En az iki kişi arasında kurulan sevgi, güven, empati, samimiyet gibi değerleri ve becerileri içeren etkileşime dayanan sosyal bir yapıdır.
2. *Arkadaşlık Bağı*: En az iki kişi arasında güven, sevgi, samimiyet gibi değer ve beceriler bağlamında gönüllülüğe dayalı oluşturulan köprüdür.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çocuklarda Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaşlığı en az bir kişi ile aramızda kurduğumuz, belli çerçeveler etrafında sürdürdüğümüz ve birlikte bir şeyler paylaştığımız bir takım temel esaslara dayanan ilişkiler bütünü olarak ifade etmek mümkündür. Bu temel esasları; “arkadaşlık en az iki kişi arasında gerçekleşir, gönüllülük esasına dayanır, resmi bir anlaşma, kural ve yazılı bir metne bağlı değil karşılıklı etkileşime dayanır” şeklinde sıralamak mümkündür. Arkadaşlığın sosyal hayatın en önemli sosyal ilişkilerinden biri olması, bireylerin birbirlerinin hakkını gözeterek sürdürmesi ve güvene dayalı olarak geliştirmesi toplumların dayanışması ve ilerlemesi adına önemlidir (Bagwell ve Coie, 2005; Carter, 2021b; Özen, 2016; Rubin vd., 2006; Strully ve Strully, 1985; Yager, 2003; Yörükoğlu, 2018).

Arkadaşlık kavramının tanımı disiplinlere göre farklı bakış açıları içerse de temelde arkadaşlıklar bireyler arasındaki derin bağlara dayanmaktadır (Bagwell ve Schmidt, 2011). İlgili literatür incelendiğinde arkadaşlığa yönelik çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Arkadaşlık tanımları incelendiğinde; birine güvenme eğilimi olarak ele alındığı (Connor, 1992), her iki tarafında ilişkiyi kabul ettiği ve birbirine eşit olarak davrandığı gönüllü, karşılıklı, eşitlikçi, sevgi ve bağlılıkla oluşturulan ilişkiler bütünü olduğu (Rubin ve Bowker,

2018; Yun-Lee, 2008), bireylerin birbirleri ile birlikte vakit geçirmekten hoşlandığı, bireylerin birbirini sevdiği durumların tamamını içerdiği (Bukowski vd., 1996) ve kişiler arasında kurulan etkileşime dayalı destekleyici bir bağ (Bukowski ve Hoza, 1989) olarak ele alındığı görülmektedir. Arkadaşlık iki veya daha fazla birey arasındaki güçlü, duygusal, eşit, karşılıklı bağ veya bağlılığı temsil etmektedir (Bukowski ve Hoza, 1989; Palonen, Neitola ve Laine, 2008). Wiltz (2005) ve Bacanlı (2014) ise arkadaşlığın ruh sağlığı, psikolojik sağlık, mutluluk, yaşamın niteliği ve yaşam kalitesi üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca arkadaşlıklar, günlük olaylar hakkında konuşmak, destek sağlamak ve kişisel bilgileri açıklamak gibi çeşitli şekillerde zaman geçirmeyi de içerir (Demir ve Özdemir, 2010).

Arkadaşlık ilişkileri, bireyler arasında etkileşime dayalı olarak gelişen, bireylerin aynı deneyim, hayat tarzı, değer ve geçmişi paylaştığı ilişkilerin bütünüdür (Calp vd., 2018). Arkadaşlık ilişkileri çocuğun gelişiminde (bilişsel, sosyal, ahlaki, duygusal, psikomotor vb.) ve anti sosyal davranışlara karşı büyük rol oynamaktadır (Bossaert vd., 2013; Çetin vd., 2002; Guhn vd., 2016; Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Irvin vd., 2021; Kochel vd., 2015; Marriott vd., 2014). Bu açıdan arkadaşlık bireyin gelişim sürecinde doğrudan etkilidir. Arkadaşlık bireyi duygusal, sosyal ve bilişsel düzeyde etkileyen; bireyin topluma uyum sağlamasında etkin rol oynayan karşılıklı etkileşime dayalı derin bir ilişkidir (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Shapiro, 2017). Bukowski, Hoza ve Boivin'e (1993) göre bireyler arasında kurulan sağlıklı arkadaşlık bağları bireyleri karşılıklı olarak besler ve destekler. Yun-Lee (2008) ise akranlarla kurulan sağlıklı ilişkilerin sosyal kabulün, sosyal uyumun ve sosyal becerilerin bir işaretçisi olarak kabul edildiğini ifade etmiştir.

Newcomb ve Bagwell (1995) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında, çocukların arkadaşı olanlarla arkadaşı olmayanların etkileşiminin farklı olduğu belirlenmiştir. Akranlar tarafından reddedilme veya oyun gruplarına dâhil edilmeme durumlarının çocuklarda yalnızlık ve depresyon yaratabileceği de çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Asher ve Paquette, 2003; Hymel vd., 2002; Palonen, Neitola ve Laine, 2008). Thompson vd., (2002)

ise arkadaşlık bağları olmadan çocukların psikolojik olarak risk altında olabileceğini belirtmiştir. Çocukluk, çağında olumlu sosyal etkileşimlerin yokluk, çekilme, yalnızlık, depresyon ve endişe duyguları gibi daha sonraki yaşamdaki olumsuz sonuçlarla ilgili olduğu belirlenmiştir. Çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki yetersizliğin ise, çocukların okula gelmede isteksiz olmalarında, akademik başarılarının düşük olmasına, anti-sosyal davranışlara ve ruhsal bozukluğuna yol açabileceği belirtilmiştir (Juffer, Stams ve Ijzendoorn, 2004). Ayrıca, ilk yıllardaki akranlar tarafından düşük kabul, sınıfta kalma, okuldan ayrılma, zihinsel sağlık ve davranış problemlerinin bir tahmincisidir (Ladd, 1999).

Arkadaş edinme süreci birçok karmaşık beceriyi, değeri, sosyal etkileşimi içerir ve sosyal algının yetenekli kullanımını gerektirir (DeGeorge, 1998). Alan yazında bir arkadaşına sahip olmanın Fox ve Boulton (2006) akademik başarıyı olumlu etkilediği (Erdley ve Day 2017; Ladd, 1990), öğrenmeyi desteklediği (Bukowski, 2001), sosyal adaptasyonu desteklediği ve okul performansını artırdığı (Diehl vd., 1998), sosyal duygusal beceriler ile sağlık gelişimini desteklediği (Cleary vd., 2018; Schwab, 2021), bilişsel gelişime katkıda bulunduğu (Hartup, 1996) ve bireylerin kaygı düzeylerinin azalmasına yardımcı olduğu (Dunn, 2004) belirtilmiştir. Dunn (2004), arkadaşlığın özelliklerinin ve öneminin, çocuğun sosyal gelişim aşamasına göre büyük ölçüde değiştiğini savunmaktadır. Okul öncesi yıllarda kurulan arkadaşlıklar çocukların iletişimsel, sosyal, psikomotor, bilişsel, etkileşimsel ve duygusal gelişimi için gerekli olan değer ve becerileri çocuklara öğretmek için önemli bağlamlar yaratır (Guralnick vd., 2007) ve ilkökul dönemi arkadaşlıklarına temel oluşturur. Bundan dolayı arkadaşlık kurmak, erken çocukluk döneminin en önemli gelişimsel aracı olarak kabul edilmektedir (Buysse vd., 2002). Ayrıca, erken çocukluk dönemindeki başarılı arkadaşlıklar, çocukların yaşam kalitesine, niteliğine ve amacına katkıda bulur (Overton ve Rausch, 2002). İlkokul döneminde arkadaşlık, aktiviteler hakkında konuşabilmek, çatışmaları yönetebilmek, bazı toplumsal değerleri kazanabilmek, heyecan, ilgi, eğlence ve olumlu duygular sağlarken (Buskirk-Cohen, 2008), orta çocukluk döneminde kurulan ve sürdürülen arkadaşlık ilişkileri çocukların sosyalleşmelerine, duygularını yönetmelerine ve kendilerini

ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Agnor, 2009; Buskirk-Cohen, 2008; Holleb, 2011). Bu dönemde çocuklar paylaşımda bulunabilecek, aidiyet duyabilecek, güvenilebilecek, yardımlaşabilecek ve kendini rahat ifade edebilecek bir arkadaşına sahip olması (çocuğun kabul görmesi ve diğer çocuklar tarafından anlaşılması için) teşvik edilmelidir (Erdley vd., 2001). Özellikle ilköğretim döneminde arkadaş olmayan çocuklar önemli akademik başarılar elde etseler de bir tatminsizlik ve eksiklik duygusu taşırlar (Shapiro, 2017). Birinci sınıfa başlayan bir çocuk eğer sınıfında yakın bir arkadaş varsa daha az kaygılı olur ve okula başlamaya daha hevesli olur (Trawick-Swith, 2013).

Son çocukluk dönemi (ilköğretim dönemi ve ortaokul dönemi başları) adı verilen 6-12 yaş arasında çocukta ergenliğe dönemiyle birlikte, fiziksel olarak birtakım değişiklikler meydana gelmektedir. Bu dönemde çocuğun okul öncesi çocukluğundan farklı olarak somut düşünmeye başladığı, son birkaç yılı ise soyut düşünme evresine geçtiği ve daha yakın arkadaşlık ilişkileri kurabildiği dönemdir. Çocuklar bu yaşlarda okul ortamlarına katılmalarıyla, olayları daha yakından görebilirler ve karmaşık ilişkiler hakkında bilgi sahibi olurlar. İlkokul çağında çocuğun okula başlamasıyla birlikte ebeveynleri ile özdeşimlerinin yanı sıra çevresinde bulunan öğretmen ve arkadaş gibi farklı bireylerle özdeşimleri de önem kazanmaya başlar. Bu dönem ebeveynlerin çocuğa aktardığı değer, beceri ve toplumsal kuralların yanı sıra çocuğun da kendisini anladığı, olayları karakterine göre şekillendirdiği, yorumladığı, değer ve yargılarda bulunduğu dönemdir. Bu nedenle sosyal bir ortamda çocuğun ilişki ve etkileşim kuracağı kişiler özellikle de arkadaşları çocuklar için özel bir anlam taşımaya başlarlar (Yavuzer, 2018).

İlkokul döneminde okullaşmayla birlikte çocukların kişilik, bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin gelişimi de önem kazanmaya başlamaktadır (Bacanlı, 2014). Çünkü ilköğretim dönemi çocuğun sosyal gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden birisidir. İlkokul döneminde çocuklar kurduğu arkadaşlık bağları ile aile yapısının ötesinde bakış açısını genişletir, sosyal çevresine ilişkin yaşantı kazanmaya başlar, kişilik yapısını şekillendirir ve bir sosyal destek sistemi geliştirirler (Yavuzer, 2018). Akran dünyası, çocuğun yaşadığı ve

geliştiği çok önemli bir sosyal bir ortamdır. İlkokul öğrencileri için akran gruplarına üyelik çok önemlidir. Akranların çocukların davranışları üzerindeki etkisi, yani onların sosyal, entelektüel, ahlaki ve duygusal gelişimi okul ortamında daha güçlü olmaya başlar (Kolak, 2010). Kılıç (2013) okulun, çocuğın benlik yapısının gelişmesine önemli ölçüde kaynaklık ettiğini ve çocukları sosyalleştirip arkadaşlıklar ve etkileşim yoluyla toplumun bir üyesi haline getirdiğini belirtmiştir. Arkadaşı olan çocuklar okuldan daha çok zevk alırlar ve akademik olarak başarılı olma ihtimalleri daha yüksektir (Schneider, Wiener ve Murphy, 1994). Çünkü çocukların okul yaşamları, bir arkadaşına sahip olma veya olmama durumuna göre anlam kazanmaktadır. Bu dönemde arkadaş olmayan çocuklar yalnızlık duygusundan yakınmaya daha eğilimlidirler (Trawick-Swith, 2013).

Çocuklar okul çağına ulaştığında, akademik ilerleme öncelikli olduğundan aileler ve öğretmenler arkadaşlık ve sosyal ilişkilere daha az önem vermektedir (Carter ve Nutbrown, 2016). Ancak Woods'a (1990) göre okulun hayatımızın en mutlu günleri olmasının nedeni, çocukların akademik öğrenmelerin zevklerinden ve ödülllerinden daha çok arkadaşlık bağları kurmalarıdır. Hartup'a (1992) göre ise yetişkin uyumunun en iyi tahmincisi okul notları veya sınıfta gösterilen olumlu davranışlar değildir, çocukların diğer çocuklarla kurduğu sosyal arkadaşlık bağlarıdır. Çünkü arkadaşlık ve akran kabulü, çocukların sosyal, duygusal, akademik benlik ve psikolojik uyumları için kritik bir rol oynamaktadır (Bagwell, 2004; Parker ve Asher, 1987; Palonen, Neitola ve Laine, 2008).

Arkadaşlıklar ilkokul çağındaki çocukların sağlıklı gelişimi içinde çok önemlidir. Araştırmalar, arkadaş olmayan çocukların daha sonraki yaşamlarında duygusal ve zihinsel sorunlar yaşayabileceğini göstermiştir. Arkadaşlıklar çocuklara eğlenceli oyunlardan daha fazlasını sağlar. Arkadaşlıklar çocukların duygusal ve ahlaki gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunurken, kendini ifade etme, değer yargıları oluşturma, iş birliği yapma, eleştirel düşünme, yaşam becerileri kazanma, analitik düşünme, karar verme, yansıtıcı düşünme, beceri kazanma, iletişim kurma ve problem çözme gibi birçok sosyal beceriyi öğrenirler. Ayrıca duygularını kontrol etme ve başkalarının

duygularına cevap verme konusunda da pratik yaparlar. İlişkilerde ortaya çıkan farklı durumları düşünme ve müzakere etme yeteneği geliştirirler. Arkadaş edinmek bile çocukların okul performansını etkiler. Çocuklar okulda arkadaşları olduğunda okula ilişkin daha iyi tutuma sahip olma eğilimindedirler. Kısacası çocuklar arkadaş edinmekten büyük ölçüde faydalanırlar (Ferrer-Chancy ve Fugate, 2007).

Çocuklar ilk ve ortaokul dönemlerinde okulda günde on saatten fazla zaman geçirmek durumundadırlar. Bu süre sosyal olarak kenara itilmiş, yalnız bırakılmış veya saldırı uğramış bir çocuğa daha uzun gelecektir. Yapılan araştırmalar okula başlama ile arkadaşlık ilişkilerinin, sosyalleşmenin, karşılıklı etkileşime girmenin ve akranlar tarafından kabul edilmenin önemli bir hale geldiğini göstermektedir. Çocuğun sınıfta güvendiği ve paylaşımında bulunabildiği bir arkadaşının olması, okulu çocuk için eğlenceli, istekli, rahat ve hevesli bir ortam haline getirebilir. Çünkü arkadaşlık ortamlarında seilmeyen çocukların okulu yarıda bırakma olasılıkları diğer çocukların üç katıdır (Thompson, Grace ve Cohen, 2002).

Beceri Olarak Arkadaşlık İlişkileri

Hayatta öğrendiğimiz bilgiler beceriye dönüştüğü zaman anlam kazanmaktadır (Baysal, 2015). TDK (2019)'ya göre beceri, bireyin öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amacına uygun olarak sonuçlandırma yeteneği ve maharetidir. Beceri, öğrencinin sahip olduğu yöntem, teknik, bilgi, değer gibi zihinsel kaynaklarını harekete geçirerek, bu kaynakları hayata aktarmasını sağlayan kabiliyetlerdir (Güneş, 2012). Beceri bilginin edinilmesinden davranışa dönüşmesine kadar geçen karmaşık bir süreçtir. Ayrıca beceri, öğretim süreci içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması hedeflenen kabiliyetlerdir. MEB'e (2018) göre ise beceri kavramı karşılaşılan sorunları çözmek, kendini ifade edebilmek ve verilen görevleri yerine getirmek için bilgiyi kullanma, yorumlama ve uygulama yeteneğidir.

Beceriler çocuğun çevresindeki olaylara başka birinin bakış açısından bakabilmesi, diğer bireylerin duygu, düşünce ve tutumlarına ilişkin anlayışa uygun olarak davranışlarını düzenleyip çevresine uyum sağlamasını sağlar. Çünkü çocuğun bu tarz bilişsel gelişimleri, kişilerarası ilişkilerin, kendini ifade etme süreçlerinin ve sosyal becerilerin temelini oluşturan empati kurma kapasitesini ve sosyal yargıda bulunma yeterliliklerini geliştirir (Yavuzer, 2018). Bireylerin, yetişkin olduklarında tüm potansiyellerini ve kişilik yapılarını ortaya çıkarmak için dil, matematik, fen, sosyal ve diğer bilişsel becerileri içeren okul konularını öğrenmenin yanı sıra bilişsel olmayan (duyuşsal ve psikomotor) becerilerini de geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

İletişim kurmak ve birbirleriyle etkileşimde bulunmak için kullandığımız beceriler, sosyal etkileşimlerin temelini oluşturmaktadır. Dinlemek, göz teması kurmak, konuşmaya başlamak, dinleyiciyi anlamak, empati kurmak ve sosyal ipuçlarını okumak, sosyal başarı için gerekli olan becerilerdir. Dolayısıyla dil, sosyal beceri geliştirmenin önemli bir bileşenidir. Sosyal açıdan usta sayılan çocuklar bir konuşmayı başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilirler. Sosyal sinyalleri okuyabilir, problem çözebilir ve çatışmayı çözebilirler. Kısacası, başkalarıyla iyi ilişkiler kurar ve sosyal ve yaşam başarısını elde etmek için kendi duygularını kontrol etmeyi öğrenirler. Çocuklar sosyal beceriler kazandıkça, başkalarıyla nasıl iletişim kurduklarını, gönderdikleri mesajları ve daha etkili okumak için iletişimi nasıl geliştirebileceklerini anlarlar (Erol ve Orth, 2011; Lawson, 2003).

İnsan özü itibari ile sosyal bir varlık olduğu için diğer insanlarla beraber yaşama eğilimi göstermektedir (Bacanlı, 2014). İnsanların birlikte yaşama eğilimleri ise sosyalleşme ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Sosyalleşme bireyleri sosyal sistemin üyeleri haline getiren süreçler ve bireyin kişilik kazanarak toplumla bütünleşmesi olarak ifade edilmektedir (Coştu, 2009; Koştaş, 1987). Bu açıdan sosyalleşme süreci bir bireyin hayatında çok erken başlamaktadır. Sosyalleşme sürecinde bireyin kazanması gereken beceriler ise sosyal beceriler olarak ifade edilmektedir. Campbell ve Siperstein (1994), sosyal beceriyi bireyin, arkadaş edinme, paylaşımda bulunma, yardım isteme, iş birliği içinde çalışma, bir gruba

katılma, güven duyma, başkalarıyla oynama, bir etkinliği başlatma ve bitirme gibi davranışlar olarak ifade etmektedirler. Sosyal beceriler ve arkadaşlık ilişkileri daha sonraki akademik başarıların yanı sıra bazı temel beceriler için de önemli bir alt yapı oluşturmaktadır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; McClelland ve Morrison, 2003). Çubukçu ve Gültekin (2006) bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri, kendi yeteneklerinin farkında olmaları, kendilerine güven duymaları, toplumsal değerleri kazanabilmeleri, sosyal ilişkiler kurabilmeleri, duygu ve düşüncelerini açıklayabilmeleri, sosyal çevrede kabul görmeleri, sosyal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ve sosyal açıdan özgür bireyler olabilmeleri için bir takım sosyal becerileri kazanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Toplumsal düzen sosyal beceriler sayesinde işlemektedir (Bacanlı, 2014). Arkadaşlık, sosyalleşmenin ayrılmaz bir parçası ve çok yönlü sosyal bir olgudur. Arkadaşlıklar çocukların ikili ilişkilerinde sosyal beceri alıştırmaları, toplumsal değer kazanımları ve yeni öğrenmeler için fırsat sunması bakımından önemli bir rol oynamaktadır (Barton ve Cohen, 2004). Mağduriyete olan ihtiyaç, bireyleri arkadaşlık kurmaya ve sosyal çevrelerini arttırmaya yönlendirir. Ayrıca arkadaşlık becerisi bireyleri paylaşma, empati kurma, problem çözme, yardımseverlik, cömertlik, etkili iletişim kurma ve her şeyden önce duygusal rahatlık kazanma gibi birçok yönden etkilemektedir (Ladd, 2005; Warris ve Rafique, 2009). Arkadaş edinme, çocukluktan sonra öğrenilmesi zor bir beceridir. Arkadaşlarının olmaması bir çocuğu arkadaşsız bir yetişkin olmaya mahkûm etmese de belli EQ becerilerinin gelişimsel bir süreçten etkilendiğini kabul edilmektedir. Bu gelişim dönemi geçtiğinde (kritik dönem), bu beceriyi öğrenmek daha da zorlaşmaktadır (Shapiro, 2017).

Arkadaşlık becerileri çocukların yaşamında birtakım işlevlere ve kazanımlara hizmet etmektedir (Asher ve Coie, 1990). Arkadaşlıklar, bir guruba ait olmanın sağladığı güven duygusunu kazandırarak; aidiyet duygusu yaratarak ve stresi azaltarak çocuklara yarar sağlamaktadır (Geisthardt, Brotherson ve Cook, 2002; Gleason, 2004; Overton ve Rausch, 2002). Ayrıca, arkadaşlıklar bireylerde güven ve sadakat duygusunu da geliştirmektedir (Zajac ve Hartup, 1997). Doll'un (1996) belirttiğı gibi, arkadaş olmak ve arkadaşlık kurmak

çocukluk dönemlerinin tamamlayıcısıdır. Bireylerin hayatındaki olumlu akran ilişkileri kurmaları, sürdürmeleri; bir arkadaşı olması sosyal gelişimleri ve sosyal etkileşimleri açısından oldukça önemlidir (Mitchell, 2005; Yun-Lee, 2008). Çünkü arkadaşlık becerilerinin sosyal bilişsel beceriler dâhil olmak üzere olumlu gelişimsel sonuçları vardır. Akran ilişkileri, kişisel, kişiler arası ve sosyal ilişkileri içeren becerilerin, değerlerin ve kuralların öğrenilmesinde, kendi kendimize yönelik öz kontrol kapasitemizin geliştirilmesinde bireylere çeşitli avantajlar sağlamaktadır (Boivin, Vitaro ve Poulin, 2005). Ayrıca arkadaşlık becerilerinin çocuk ve ergenlerde, ben ve diğerleri hakkında olumlu duygulara ve pozitif psikolojik ve öznel iyi oluşa (örneğin, daha düşük kaygı ve depresyon, daha fazla öz saygı düzeyleri) yol açtığı görülmektedir. Örneğin, çocukluk ve ergenlik döneminde, en az bir arkadaşına sahip olmanın, gençleri akran mağduriyetinden ve bununla ilişkili içselleştirme (örneğin kaygı) ve dışsallaştırma (örneğin saldırganlık) sorunlarından koruyabildiği saptanmıştır. Araştırmacılar, bir arkadaşın fiili varlığının (örneğin aynı odada bir arkadaşın olması), arkadaşlık reddi ve arkadaşlarının dışlanması gibi stresli meslek deneyimlerinin negatif fizyolojik etkilerini (örneğin kalp atış hızının artması) azaltabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, arkadaşlığın niteliğinin ve istikrarının zamanda yüksek kalitede ve veya uzun süreli arkadaşlıklara yol açtığını gösteren bazı kanıtlar vardır. Bazı araştırmalar, çocukluk ve ergenlik döneminde arkadaşına sahip olmanın yararlarının uzun ömürlü olabileceğini ve erişkinlikte kalıcı olabileceğini göstermiştir (Rubin ve Bowker, 2018).

Değer Olarak Arkadaşlık (Dostluk) İlişkileri

Değer; hayatı daha saygın kılmak için bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkında yarattığımız yargılar ve insan davranışlarını yönlendiren bilişsel ilkedir (Cooper, 2014; Dilmaç, 2007; Güngör, 2010; Sagiv, 2002; Schaefer, 2012). Değerler birey, grup ya da toplum tarafından önemsenen, kabul gören, beğenilen, istenilen veya arzu edilen şeyler; bireyin düşünme, seçim yapma, karar verme, kendini ifade etme ve davranış biçimleri

üzerinde etkili olan kurallar bütünü olarak da tanımlanabilir (Haralambos, 1987; Sapsağlam, 2016). Bu açıdan değerler, toplumun sosyokültürel öğelerine anlam veren, toplumun devamlılığı, işleyişi, normları, varlığı, yakınlığı, beraberliği, birliği ve sürdürülmesi için toplumun çoğu tarafından kabul edilen ve bireylerin eylemlerine yön veren düşünce sistemleridir (Porter ve Kramer, 2019; Tezcan, 2018; Ulusoy ve Arslan, 2016). Diğer bir açıdan değerler toplumun refah içerisinde yaşamını sürdürmesi, insanların önceliklerini belirlemede yol gösterici olması ve bireylerin kişiler arası ilişkilerini düzenlemesi bakımından önemlidir (Akbaş, 2008; Tekinşen, 2019). Bireylerin düşünme biçimlerinde kendi ifadelerini bulan değerler bireylerin eylemlerine de yön verirler (Tezcan, 2018). Ayrıca değerler, bireylerin davranışları üzerinde kontrol ve düzenleme görevi üstlenerek toplum tarafından uygun görülmeyen davranışları engellemektedir (Sapsağlam, 2016).

Toplumda olumlu düşünce ve davranışların geliştirilmesinin temelinde değerler eğitimi yatmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2016). Değer eğitimi ile bireyler içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmeyi ve toplumsallaşmayı öğrenirler (Tezcan, 2018). Değerler eğitimi bireylerde; dostluk, dürüstlük, sorumluluk, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, öz denetim, adalet, saygı, sevgi gibi pek çok toplumsal ve bireysel değerleri kazandırmayı hedeflemektedir (Altan, 2011). Bu açıdan değerler eğitimi başta birey olmak üzere sosyal kültürün devamlılığını sağlamak, toplumun ahlaki yozlaşmasını önlemek, bireylerin güzel ve huzurlu bir hayat yaşamasını sağlamak, bireyin kişilik ve benlik yapılarını tüm yönleriyle gelişmesine yardım etmek ve bireylerin doğuştan var olan iyi taraflarını ortaya çıkararak bireylerin toplumsal uyumunu sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın ve Akyol, 2012; Türkkahraman, 2014).

Değerler, toplumların başarılı bir şekilde gelişmesinin kilit unsurları olarak kabul edilmektedir (Döring, 2010). Değerler öğrenilebilen ve öğretilen kavramlardır (Köylü, 2016). Değer eğitimi bilgisi, öğrencinin kişiliğinde iyileştirir ve geliştirir (Tezcan, 2018). Çocuklar hayatlarının ilk yıllarında sosyal değerleri ebeveynlerinden, bakıcılarından, yetişkinlerden, yaşadıkları çevreden, arkadaş gruplarından, akranlarından, oyun

gruplarından, medyadan ve çevrelerindeki diğer sosyal kurumlardan öğrenmeye başlarlar (Buzelli, 1992). Bu noktada aile toplumsal sistemlerin ve değerlerin öğretiminde ilk basamağı oluşturmaktadır. Aile çocuğun bakımını sağlama, ihtiyaçlarını karşılanma ve yetiştirmede birincil sorumlulukta bir kurumdur. Ayrıca aile çocuğun toplulaşmasındaki en baskın araçlardan birisi olarak görülmektedir. Çocukların içerisinde yetiştikleri aile ortamı çocukların hem kişiliklerini hem de sosyal gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Aile kurumu aynı zamanda çocuğun toplumlaşması sürecinde diğer kurumlar üzerinde yol gösterici bir etkiye de sahiptir (Güngör-Aytar, 2015). Bu açıdan değerlerin öğretiminde de aile birincil derecede önemli bir rol üstlenmektedir. Dostluk, bireylerin derin kişisel ve duygusal ihtiyaçları karşılamalarına katkıda bulunur (Hendrickson ve Rosen, 2011).

Modern dünyada dostluk özel hayata ilişkin bir olgudur. İçten bir karşılıklı bağıllık ilişkisidir ve bireysel seçimin sınırları dâhilindedir (Lynch, 1997). Dostlukta hiçbir sahtelik ve ikiyüzlülük yoktur, ne varsa gerçektir ve dostluğun kendi uyumundan gelir (Cicero, 2019). Bu açıdan dostluklar bireylerin yaşamlarında önemli bir noktadadır ve dostluk potansiyel olarak yaşam boyu, sosyal, psikolojik ve fiziksel iyilik için gerekli olan yakın ilişkilerdir (Hojjat ve Moyer, 2017). Dostluk ile bireyler güvenme, paylaşma, yardımlaşma, samimiyet, vefalı olma, dürüstlük vb. gibi değeri kazanması daha olasıdır. Bu noktada dostluk ve güven, yakından ilişkili yapılardır. Lewis ve Weigert'a (1985) göre kişiler arası pozitif ilişkilerin anahtarı bireylerin birbirlerine duyduğu güven duygusudur. Güven, dostluğun, topluluğun, ortaklığın ve toplumun etik yararlarını desteklemek, korumak ve güçlendirmek için önemlidir (Upton, 2009).

Arkadaşlığın Niteliği, Kalitesi ve Mutluluk

Çocukların en iyi arkadaşım dediği kişiler belirli yoğunlukta yakınlık ve devamlılık içermektedir. Araştırmalara göre çocukluk arkadaşlıklarının bir yıl veya daha kısa sürdüğünü göstermesine rağmen çocuklar arkadaşlıklarının uzun süreli olmasının isterler. Anaokuluna giden çocukların anneleri bile çocuklarının yakın bir arkadaşı yoksa üzüntü duyarlar. Bütün

bu kaygıların en güçlü panzehri nitelikli bir arkadaşlıkla neyi anlatmak istediğimizi ortaya koymaktadır. Bu açıdan arkadaşlık ilişkilerinin niteliği niceliğinden daha önemlidir (Hartup ve Stevens 1997; Thompson vd., 2002).

Arkadaşlığın niteliği, arkadaşlığın yeterliliğini, derecesini ve arkadaşlık ilişkisinde karşılıklı etkileşimden memnun olma durumu ile ifade edilen olumlu ve olumsuz boyutlarıyla birlikte değerlendirilebilen bir durumdur (Bemdt, 2002; Roper ve Hinde, 1979). Arkadaşlığın niteliği yakınlık, bir araya gelme sıklığı, etkileşimin boyutu, ilişkinin süresi ve diğer birçok boyut kurulan arkadaşlıkların niteliğini doğrudan etkilemektedir (Allgood, 2008). Arkadaşlık niteliği ile ilgili yapılan çalışmalar nitelikli arkadaşlıkların öğrencilere birçok yönden katkı sağladığını göstermektedir. Nitelikli arkadaşlıklar çocuklarda yalnızlık düzeyinin düşük olmasına, öz saygının artmasına, topluma uyum sağlamada, strese yol açan etmenlerle başa çıkma yeteneklerini geliştirmede ve öz yeterliliklerin artmasında önemli bir rol üstlendiği belirlenirken, depresyon yaşama ve suç işleme gibi etmenlerin ise arkadaşlık niteliğini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Arkadaşlığa katılım ve arkadaşlık niteliği, bireylerin duygusal açıdan iyi olmalarına katkı sağlamakta ve bir üst eğitim kademesine geçtikleri zaman liderlik özellikleri ve sosyal becerilerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Bemdt ve Keefe, 1995; Berndt, 2002; Berndt, Hawkins ve Jiao, 1999; Bowker ve Rubin, 2009; Windle, 1994).

Nitelikli arkadaşlık ilişkileri kuramayan bireylerde yalnızlık, terk edilmişlik ve izolasyon hissi oluşabilir (Asher ve Parker, 1993). Çünkü nitelikli arkadaşlıklar, eğlence, rahatlama, öz güven, memnuniyet ve güven sağlayarak, katılımcı arkadaşların psikolojik sağlığını olumlu yönde etkiler (Upton, 2009). Hartup ve Stevens (1999), arkadaş sahibi olmanın, bireyin yaşamı boyunca iyi olma hissi ile ilişkili olduğunu ve gelişimsel sonucun arkadaşlığın kalitesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü arkadaşlık ilişkileri bireylerin psiko-sosyal uyumlarını desteklemektedir (Erdley vd., 2001). Kaliteli arkadaşlık ilişkileri bireylere yüksek düzeyde benlik saygısı sağlar (Bagwell vd., 2005; Keefe ve Berndt, 1996). Yüksek kaliteli arkadaşlıklar çocukların olumlu uyumuna katkıda bulunacak işlevlere

hizmet ederken düşük kaliteli arkadaşlıklar, çocukların mağduriyet yaşamaları dâhil olmak üzere çocuklar için birçok olumsuz sonuçlar içerir (Bagwell ve Schmidt, 2011). Yüksek kaliteli arkadaşlıklarla ilgili deneyimlerin, sosyal becerilerin ve yeterliliklerin gelişmesini teşvik etmesi beklenir ve yüksek kaliteli arkadaşlık, çocuklara diğer sınıf arkadaşlarıyla ve dolayısıyla akranla olan diğer olumlu ilişkilerde önemli avantajlar sağlamaktadır (Berndt, 2002). Sosyal destek teorileri, yakın ve yüksek kaliteli arkadaşlığa sahip olmayan çocuk ve ergenlerin, stres zamanlarında ihtiyaç duydukları duygusal desteği almadıklarını, uyum zorlukları yaşadıklarını ve psikolojik açıdan daha savunmasız olabileceklerini göstermektedir (Bagwell ve Schmidt, 2011).

Arkadaşlıkların varlığı, niteliği ve kalitesi bireyler ile ilgili duygusal refah, ruh sağlığı, mutluluk, okula devam, sosyal yetkinlik ve akademik sonuçlar gibi faktörlerle ilgilidir (Berndt, Hawkins ve Jiao, 1999; Demir vd., 2019; Kindermann, 2007; Ladd, 1999; Larivière-Bastien vd., 2022; Peets ve D'angelo, 2018; Ryan, 2012; McGillicuddy, 2021; Wentzel vd., 2004; Wentzel vd., 2010). Araştırmalar, akran ilişkilerinin kalitesi ile çocuğun kişiliğinin gelişimi, sosyal davranış ve bilişsel gelişim arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ladd, 1989; Klarin, 2006). Çocukların sosyal dünyaları, yakın ilişkilerden oluşan zengin ağlardan oluşur. Çocuklar için anneler, babalar, kardeşler, akrabalar, arkadaşlar ve okul personeli hayatlarında önemli kişilerdir (Furman ve Buhrmester, 1985). Çocukların arkadaşlığa verdikleri önem ve değer, ebeveynlerinin verdiği önemden çok daha farklı ve fazladır. Bir gruba alınmayan veya dışlanan bir çocuk mutsuz olur. Birey için arkadaşları tarafından aranıp benimsenmek, ilgi görmek, istenmek çoğu kez yetişkinlerce beğenilmekten veya akademik başarıdan daha önemlidir (Yörükoğlu, 2018).

Arkadaşlık kalitesinin, mutluluğun önemli kaynaklarından biri olduğu yapılan çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Demir vd., 2007; Kaufman, 2022 vb.). Bu açıdan çocukların gelişiminde ve kişilik yapılarının oluşumunda güçlü bir etki oluşturan arkadaşlık (Sullivan, 1953), çocuğun ruhsal olgunluğunun ve sağlığın en iyi ölçütüdür (Yörükoğlu, 2018). Arkadaşlık kalitesinin ve niteliğinin mutlulukla ilgili olmasının bir nedeni de arkadaşlık

deneyimlerinin temel ihtiyaçların karşılandığı bir bağlam sağlamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü daha iyi sosyal ağlar, daha olumlu sağlık sonuçları ile ilişkilidir (Cohen, 2004). Sağlıklı arkadaşlık ilişkileri erkek ve kadınların psikolojik olarak iyi olma durumlarında ve ruhsal sağlıklarında hayati bir önem taşımaktadır (Warriss ve Rafique, 2009). Kısacası sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkileri, olumlu tepkimeyi, mutluluğu, sağlıklı yaşamayı, hoş duygu bildirmeyi pekiştirmektedir (Baumeister, 1995; Beller ve Wagner, 2018; Yetim, 2002). Ruhsal sağaltım gören çocukların ilk iyileşme göstergelerinden birisi de arkadaşlık ve sosyal ilişkilerindeki düzelmelerdir (Yörükoğlu, 2018). Çünkü arkadaşlık ilişkileri sosyo-duygusal uyum ile ilgilidir (Furman ve Buhrmester, 1985). Bu açıdan arkadaşlıklar önemli bir mutluluk kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Argyle, 2001; Demir ve Özdemir, 2010; Lucas ve Dyrenforth, 2006; Myers, 2000; Reis vd., 2000). Bireylerin mutlu olmasını sağlayan etkilerin yarısı genetik faktörlere atfedilebilmesine rağmen, son araştırmalar yakın ilişkilerin ve arkadaşlık bağları kurmanın bir kişiliğin etkisi üzerindeki mutluluğa katkıda bulunduğunu göstermektedir (Demir ve Weitekamp, 2007).

Arkadaşlıkla İlgili Teoriler ve Kuramlar

Çocukların arkadaşlık ve akran ilişkileri ile ilgili farklı varsayımlara dayanan sosyal gelişim kuramları, sosyal davranışların ne zaman ve nasıl öğrenildiğine ilişkin geniş bilgi sunmaktadır (Çetin vd., 2002). Bu bağlamda ilgili literatürde bulunan ve arkadaşlık, akran ilişkileri ve sosyal ilişkilerle bağlantılı olan bazı teori ve kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Toplumsal Değişim (Mübadele) Kuramı

Toplumsal değişim kuramı Blau (1964) tarafından uyarlanmış olup, ilişkilerde hem almayı hem de vermeyi vurgulamaktadır. Bu kuram hem arkadaşlık ilişkilerinde hem de romantik ilişkilerde uygulanabilir bir kuramdır. Toplumsal değişim kuramının karşılaştırma, kazanç, bedel ve ödül gibi çeşitli kavramları vardır. Ödül birey için motive edici ve doyurucu

pekiştireç görevi görmektedir. Bedel bir ceza olabileceği gibi kaçırılmış ödül anlamına da gelebilmektedir. Çıktı bir ödülünden bedel çıkarıldıktan sonra belirli bir etkileşimden geri kalandır. Karşılaştırma düzeyi ise belirli bir durum ya da etkileşimin olası çıktıları olarak kestirdikleridir (Hendrick, 2016).

Hakkaniyet Kuramı

Değişim kuramının bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır (Walster vd., 1973). Bu kuram bireylerin bireysel çıkarlarını en üst düzeye çıkarma, adaletli olmayan eylemlerle karşılaşma ve eylemlerinin sonuçları için adil ödüllendirilme olasılıklarını en aza indirme arzuları temelinde ilişkilerde hakkaniyet konuları ile ilgilenir.

Kişiler Arası İlişkiler Teorisi

Kişiler arası ilişkiler teorisi Sullivan tarafından ortaya konmuş bir teoridir. Sullivan yaklaşımında çocukluk dönemindeki arkadaşlık ilişkilerini araştırmıştır. Sullivan arkadaşlık ilişkilerinin okul öncesi dönemden sonra atıldığını ve çocukların hayatlarında önemli bir yer kapsadığını ifade etmiştir. Sullivana ilköğretim döneminde çocuğun sosyal ilişkileri ve kişilikleri geliştiğini ifade etmiştir.

Sullivan'a göre insanlar diğerleri olmadan bir kişilik geliştiremezler. Çünkü kişilik sosyal bir çevrede sosyal bir etkileşimle gelişir. Bu kurama göre bir gelişim bireylerin diğer bireylerle kurduğu ilişkilerle paraleldir. Sullivan' a göre olumlu kişiler arası ilişkiler akıl sağlığını da olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca Sullivan yalnızlığı bireyin yaşayabileceği en acı deneyim olarak görmekle birlikte yalnızlık yaşayan çocukların sonraki yaşamlarında sosyal izolasyona yol açabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan akran ve arkadaşlık ilişkilerinin çocuktaki kaygıyı azaltacağını, çocuğun öz benliğinin oluşmasına katkı sağlayacağı ve sosyalleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Gülay-Ogelman, 2018).

Selman'ın Kişiler Arası Teorisi

Kişiler arası teorisi Selman tarafından ortaya atılmıştır. Selman'a göre arkadaşlık beş aşamadan oluşmaktadır. Selman'ın arkadaşlık oluşum aşamaları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- *Sıfır aşaması:* Bu dönem ilk çocukluk dönemini kapsamaktadır. Bu dönemin en belirgin özelliği çocukların arkadaşlıkları oyun arkadaşlığı temelinde algılamalarıdır.
- *Birinci aşama:* Bu dönem orta çocukluk dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar akranlarının veya diğer bireylerin perspektiflerini anlamaya başladıkları dönemdir. Ayrıca bu dönemde çocuklar kendi koymuş oldukları belli kurallara uyan diğer kişileri arkadaş olarak kabul etmektedirler.
- *İkinci aşama:* Bu dönem yaşamın orta çocukluk dönemini kapsamaktadır ve ikinci aşamada çocuklar karşılıklı olarak birbirleri ile daha iyi anlaşma eğilimindedirler. Ayrıca bu dönemde çocuklar kendi kişiliklerine uygun birtakım işlere yoğunlaşırlar.
- *Üçüncü aşama:* Bu dönemde çocuklar ergenlikle birlikte bireysel düşünmeden uzaklaştığı ve bir önceki döneme göre birtakım değişikliklerin olduğu dönemdir. Bu dönemde ergenliğe giren bireyler birbirleri ile sırlarını paylaşırlar ve birbirlerine diğer kişilerden daha yakındırlar.
- *Dördüncü aşama:* Bu dönem son ergenlik dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde ergen bireyler, arkadaşlık becerilerinin etkileşimle şekillendiğini ve geliştiğini anlamaya başlarlar (Buskirk-Cohen, 2008).

Selman'ın arkadaşlık gelişim aşamaları aşağıda Tablo 1'de açıklamaları ile sunulmuştur (Güngör-Aytar, 2015).

Tablo 1.

Selman'ın Arkadaşlık Gelişim Aşamaları

Aşama	Yaş	Özellikleri
1	6 Yaş ve Altı	Bu aşamada arkadaşlık fiziksel ve coğrafi etmenlere dayanır. Çocuk benmerkezcidir ve başkalarının isteklerini, bakış açılarını hiç anlamaz.
2	7-8 Yaşlar	Arkadaşlık-karşılılık ve başkalarının duygularını ayırt etme üzerine kurulmaya başlar. Toplumsal eylemler ve birinin öteki tarafından değerlendirilebilmesi temeli oluşmaya başlar.
3	9-12 Yaşlar	Arkadaşlık, gerçek bir alıp verme üzerine kurulur ve arkadaşlar birbirine yardımcı olan kişiler olarak görülürler. Birbirlerinin eylemleri karşılıklı olarak değerlendirilir; güven kavramı oluşmaya başlar.
4	11-12 ve Üstü Yaşlar	Bu aşamada arkadaşlık güven üzerine kurulu süregelen kalıcı bir ilişki olarak görülür. Çocuk ilişkiyi üçüncü bir tarafın bakış açısı ile gözlemleyebilir.

Güngör-Aytar, A. (2015). Topumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı kaynağından erişilmiştir.

Damon'un Teorisi

Damon'a (1977) göre çocukta arkadaşlık üç aşamada gelişir. İlk çocukluk döneminde çocuklar arkadaşlıkları ile oyuncaklarını paylaşırlar. Ayrıca bu dönemde çocuklar kendilerine benzeyen (harcinsleri) kişileri arkadaş olarak tercih etme eğilimindedirler. Orta çocukluk döneminde çocuklar arkadaşlık ilişkilerini karşılıklı güven ve paylaşma üzerine kurmaktadırlar. Ergenlik döneminde ise, bireyler arkadaşları ile sırlarını paylaşabilmektedir ve arkadaşlarını kendilerine yakın olarak görmektedirler. Bu üç aşama arkadaşlık ilişkilerinin gelişim sürecini doğrudan etkilemektedir.

Youniss'in İlişkilendirme Teorisi

Youniss (1980)'e göre akran ilişkileri, çocuğun çevresinden yaşantı sonucu kazandığı bilgilerle, kendisinde var olan bilgiler arasında denge sağlamak için köprü görevi gören önemli bir araçtır. Youniss arkadaşlığı, genellikle harcinsteki bireyler arasında karşılıklı

olarak meydana gelen, kalıcı olan sürekli bir ilişki olarak tanımlamıştır (Chow, 2008). Youniss, Piaget ve Sullivan'ın görüşlerini ele alarak akranlar arasındaki güç eşitliği ve konuma yönelik çalışmalar yapmıştır.

William Corsaro'nun Yorumsal Kuramı

Bu kuram Piaget, Mead ve Vygotsky'nin çevrenin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri temel alınarak William Corsaro tarafından ortaya atılmıştır. Yorumsal kuram akran ilişkilerinin yapısına değil etkisine odaklanmaktadır. Yorumsal kuramın temel ögesi olan yorumsal toplumsallaşma süreci, bir takım işbirlikçi etkileşimlerle meydana gelmektedir. Bu işbirlikçi etkileşimler aşağıda sunulmuştur (Gülay-Ogelman, 2018).

- Çocuk, yetişkin dünyası ile iş birliği içerisinde olduğundan buradan bilgi ve tecrübelerini sağlar.
- Çocuk, akranları ile iş birliği içinde olduğundan bu bütünün bir parçası durumdadır.
- Çocuk, yetişkin kültürü ile iş birliği içinde olduğundan, bu durumu özümsemektedir.

Judith Harris'in Grupla Sosyalleşme Kuramı

Harris (1995) öğrenme üzerinde hem biyolojik faktörlerin hem de gruplardaki sosyolojik süreçlerin etkili olduğunu savunmuştur. Yani çocukların birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimleri, yetişkinlerin çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerine göre sosyalleşmede daha etkilidir. Sosyalleşme kuramına göre sosyal gruplarda iki süreç işlemektedir. Bu süreçler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Betts, 2005).

- *Asimilasyon süreci:* Kültürel ve sosyal değerlerin topluluktan bireylere aktarılması olarak belirtilebilir.
- *Farklılaştırma süreci:* Sosyal ve kültürel yapı içinde kişilerin konumlarının şekillenmesi ve gelişmesi olarak ifade edilmektedir.

Çevre ve Çocuk Yordayıcı Model

Bu yaklaşım Ladd ve Asher tarafından (1985) ortaya atılmıştır. Bu modele göre yakın çevresinde popüler olan veya olmayan çocuklar arasında bilişsel ve sosyal açılarından farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca bu modelde çocuğun sosyal çevresi doğrudan veya dolaylı olarak çocuğun uyum davranışlarını etkilediği belirtilmiştir. Bu açıdan çevrenin çocuğun uyum davranışlarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgi Süreci Modeli

Dodge (1986) sosyal bir davranış bilgiyi işleme, alma ve yapılandırma gibi biliş sürecinden, biliş sürecinin ise bilinçdışı olaylardan etkilendiğini ifade etmiştir. Çocuğun yaşantıları, beklentilerini, sosyal çevresi, ikili ilişkileri ve duygusal durumu sosyal çevresine yaklaşımını belirler (Dodge'den aktaran Hortaçsu, 2003).

Zihin Kuramı

Zihin kuramı 'kendimiz dışındaki bireylerin isteyeceğini, bileceğini, inanabileceğini ya da hissedeceğini bilmek' diğerlerinin görünen davranışlarını zihinsel durumlarını açıklayabilme yetisi olarak tanımlanmış ve sosyal bir beceri olarak kabul edilmiştir (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2021). Kısaca zihin kuramı diğer insanların istek, niyet, duygu, inanç, bilgi, davranış ve zihinsel durumlarını anlayabilme becerisidir (Baron-Cohen ve ark. 1985; Flavell, 2004; Gallagher ve Firth, 2003). Bir başka tanımda zihin kuramı, kişinin kendisinin ve başkalarının kanılar, niyetler, istekler, hisler gibi zihinsel durumlarını yordama, yorumlama ve anlama olarak ifade edilmektedir (Perner ve Lang, 1999; Renouf vd., 2010). Yapılan bir araştırmada çocukların dört yaşından itibaren inançlarını diğer insanların inançlarından ayırt edebildiklerini ve bu inançlar arasındaki farkı anlayabildikleri belirlenmiştir (Wimmer ve Perner, 1983). Bu noktada Peterson vd., (2000) zihin kuramı becerilerindeki yoksunluk veya eksikliğin, çocuğun sosyal yaşamında birtakım olumsuzluklar yaşamasında etkili olabileceğini öne sürmüştür.

Zihin kuramı duygusal ve bilişsel olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir. Zihin kuramı sürecinde bireylerin neye inandığı, ne düşündüğü gibi sorularda bilişsel bileşen; ne hissettiği gibi sorularda ise duygusal bileşen işe koşulmaktadır (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006). Sosyal yaşam içinde diğerlerinin zihinsel durumlarının anlamlandırılmasında hem bilişsel hem de duygusal bileşen beraber yer almaktadır (Tager-Flusberg ve Sullivan, 2000). Zihin kuramı bileşenlerinin, çocukların sosyal gelişimlerinde ve sosyal gelişimlerinin şekillenmesinde etkili olduğu, bireylerin ikili ilişkilerinde rol oynayan sosyal bilişsel yetilerin en önemlisi olduğu söylenebilir (Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013).

Akranları ve arkadaşları tarafından reddedilen, istenmeyen çocuklar, ilerleyen yaşamlarında zihinsel becerilerini geliştirme fırsatlarını da kaybedebilirler. Zihin kuramı becerileri gelişmiş bir birey diğer bireylerin kendisinden niyet, his, inanç, beceri, değer ve duygu gibi farklı davranışlarının olduğunu anlamakta ve duruma göre davranışlarını ayarlayabilmektedir. Yani zihin kuramı insan ilişkilerine yönelik birçok özelliği ve beceriyi kapsamaktadır (Drubach 2008; Flavell, 2004; Nader-Grossbois vd., 2013).

George Herbert Mead

George Herbert Mead bireylerin sosyal bir varlık olduğunu ve çevrenin davranışlarımız üzerinde etkileri olduğunu ifade etmiştir. Mead'e göre erken dönemlerde akranlarla oynan oyunlar, çocukların bu oyunlar sırasında üstlendikleri roller, sosyal gruplara katılma ve ikili ilişkiler kurma sosyal dünyaya bir örnek oluşturmakta ve çocukların kişilik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Çünkü çocuklar oyunlar esnasında üstlendikleri rollerle yetişkin dünyasını taklit eder, karşılık verir ve karşılıklı olarak etkileşime girerler. Örneğin öğretmen rolünü üstlenen bir çocuk, öğretmenin diğer öğretmenlerle, ebeveynlerle, okul yöneticileri ile ve öğrencilerle olan sosyal yapısını da doğrudan öğrenmektedir (Betts, 2005).

Helen L. Koch

Koch (1948)'a göre çocuğun sınıf ortamında kendini sosyal sistemin ve yapının bir ferdi olarak algılaması sınıf ortamına katılımını ve oyun oynama davranışlarını olumlu yönde

etkilemektedir. Ayrıca Koch akran ve arkadaşlık ilişkilerinin çocuğun kardeş ilişkilerini doğrudan, ebeveyn ilişkilerini ise dolaylı olarak etkilediğini belirtmiştir.

Ekolojik Sistem Kuramı

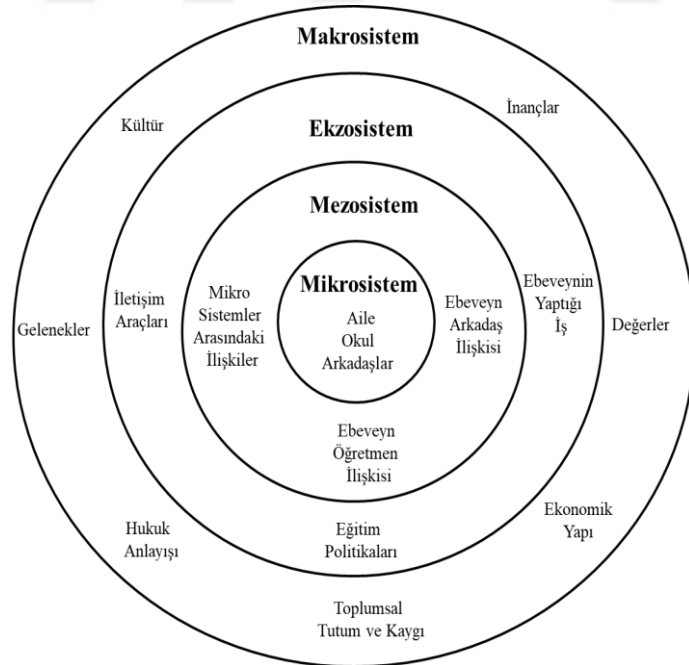
Ekolojik Sistem Kuramı, Urie Bronfenbrenner'in "*İnsan Davranışının Deneysel Ekolojisi*" adlı kitabında ileri sürülmüştür. Bronfenbrenner'e (1974) göre çocuk kültürel sistemlerin içerisinde yoğrulur. Bu açıdan çocuk çevresinden bağımsız değildir ve bir şekilde çevre çocuğu etkilemektedir. Çocukta çevresini etkilemekte ve sosyal etkileşim meydana gelmektedir. Ekolojik sistem kuramının amacı, kişinin tüm sosyal sistemlerle ilişkilerini incelemektir. Bronfenbrenner'e göre birey tüm sosyal sistemlerle etkileşim halindedir (Gülay-Ogelman, 2018). Bu kurama göre gelişim 'kişi, süreç, bağlam ve zaman' olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. Ekolojik sistem kuramı çocuğun çevresi ile ilişkisini inceler. Çünkü çocuğun yaşadığı mahalle, devam ettiği okul, toplumsal alanda aldığı roller ve sosyal yapı içerisindeki konumu çocuğun vaktini nasıl geçireceğini belirleyecektir. Ekolojik sistem kuramı mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- *Mikrosistem*, çocuğun yakın çevresini oluşturmaktadır. Mikrosistemler çocuğun ailesi, akranları, okula kurduğu ilişkiler örnek olarak verilebilir (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner, 1979). Ayrıca mikrosistem çocuğun doğrudan sosyal ilişkilerini belirleyen yaşantı ürünleridir.
- *Mezosistem*, mikrosistemler arasındaki ilişkiler mezosistemi oluşturur. Mezosistem organizmanın içinde bulunduğu iki veya daha çok çevrenin birbirleriyle ilişkisini ifade eder. En önemli mezosistemler çocuğun aile, okul ve arkadaş mikrosistemleri ile arasındaki etkileşimli ilişkilerdir (Aksel, 2009; Doğan, 2010). Örneğin; eğitime ilişkin her zaman kaygı duyan ebeveynlerin çocukları da öğretmenlere karşı ve okula karşı olumsuz yargılar geliştirebilir (Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018). Muuss (2006) ebeveynler, çocuklarının hangi insanlarla arkadaşlık ettiklerini bilmiyorsa,

öğretmenleri ile çocuklarının akademik başarısı, sosyal, psikolojik ve psikomotor gelişimleri hakkında iletişim kurmuyorsa ve çocuklarının ev ödevleri ile ilgilenmiyorsa mezosistemde bir problem yaşandığını belirtmiştir.

- *Ekzosistem*, mikrosistemlerdeki kişiler aracılığıyla çocuğu dolaylı olarak etkileyen veya çocuktan etkilenen çocuğun doğrudan ilişkide olmadığı sosyal çevrelerdir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994).
- *Makrosistem*, çocuğun içinde yaşadığı sosyal grubun tutumlarını, inanç sistemlerini, kültürel değerini, gelenek ve göreneklerini, bakış açılarını, yaşam tarzlarını, ideolojik bakış açılarını, sağlık sistemlerini, hukuk yapılarını ve ekonomik sistemlerini içerir (Bronfenbronner, 1989; Bronfenbrenner ve Ceci, 1994; Yazgan-İnanç vd., 2019).
- *Kronosistem*, zamanın ve zaman içerisinde oluşan değişimlerin gelişim üzerindeki etkilerini açıklayan ekolojik sistem kuramı aşamasıdır. Örneğin kadınların iş gücünde daha fazla yer almaları normalleşmiştir (Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018).

Ekolojik sistemler kuramının unsurları aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.

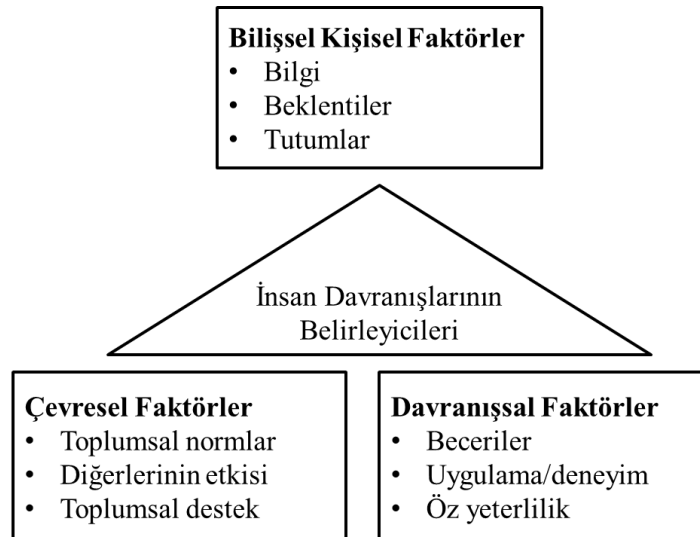


Şekil 1. Ekolojik Sistem Kuramının Unsurları. Gölbaşı, E., & Gölbaşı, G. (2018). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim: Kuramsal bir bakış. Gülay-Ogelman, H. (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler* içinde. Ankara: Eğiten kaynağından erişilmiştir.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temelleri Albert Bandura tarafından atılmıştır. Bu kuram davranışçı öğrenme kuramlarından, duygu ve biliş gibi içsel süreçlerin öğrenmedeki yerine odaklanması bakımından ayrılmaktadır (Bandura, 1997). Bu kuramın temelinde model alma, gözlem ve taklit yoluyla öğrenme süreçleri bulunmaktadır. Kuramda model alma ve taklit yoluyla öğrenme, basit gözlemler olmayıp ‘çevredeki olayların bilişsel süreçlerle işlenip bilginin kazılması’ süreci olarak ele alınmıştır. Ancak sosyal bilişsel öğrenme kuramı öğrenmede sosyal faktörlerin ve çevrenin etkisinin olduğunu vurguladığından bilişsel ve davranışçı kuramların arasında yer almaktadır (Koç, 2015).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre insan gelişimini etkileyen üç önemli faktör vardır. Bu faktörler bilişsel, davranışsal ve çevresel olarak ifade edilebilir. Bilişsel faktörler kişisel faktörler olarak da değerlendirilebilir. Bu faktörün içerisinde bireyin bilgisi, tutumu ve beklentisi girmektedir. Çevre faktörü ise bireyin gelişimine normlar sunarak ve destek olarak etkide bulunur. Davranış faktörünün içerisine ise beceriler, deneyim ve öz yeterlilik girmektedir (Eryılmaz, 2016). Aşağıda Şekil 2’de sosyal bilişsel gelişim kuramına göre insan gelişimini etkileyen faktörler sunulmuştur.

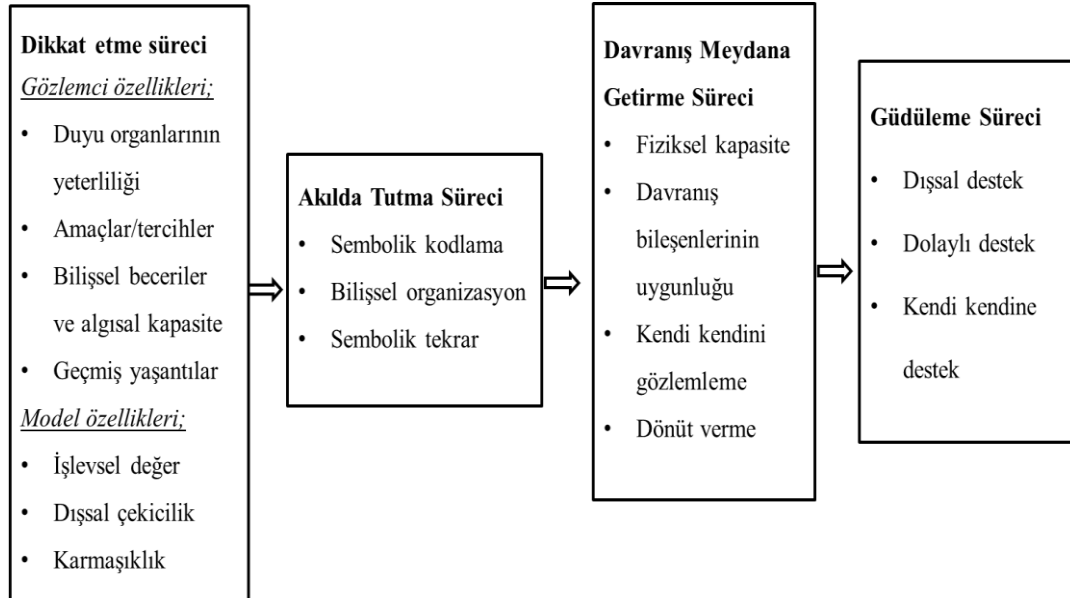


Şekil 2. Sosyal Bilişsel Gelişim Kuramına Göre İnsan Gelişimini Etkileyen Faktörler. Eryılmaz, A. (2016). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı: Bandura. C. Şahin (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 305-315). Ankara: Nobel kaynağından erişilmiştir.

Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme kuramı, bireyin yapmış olduğu bir davranışı tekrar yapması için mutlaka pekiştirici veya ödül alması gerekir görüşünü savunan edimsel koşullanmadan ayrılmaktadır. Bir davranışın öğrenilmesi için pekiştirici alınması gerekmez, başka bireylerin davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenme oluşabilir. Gözlem yoluyla öğrenme süreci pekiştirilen ve kazanılan sosyal bir davranışın taklit edilerek tekrar yapılması kadar basit algılanabilecek bir yapı değildir. Sosyal öğrenme kuramı hem davranışçılar hem de bilişselcilerin bakış açılarını içermektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmede biliş en etkili yöntemdir. Bandura'ya göre pekiştirici öğrenmenin değişkeni değil performansın değişkenidir (Koç, 2015). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre gözlem yoluyla öğrenme dört temel aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamaları 1-) dikkat etme, 2-) akılda tutma, 3-) davranışı meydana getirme ve 4-) güdüleme olarak sıralamak mümkündür. Bu aşamalar aşağıda Şekil 3'te açıklamıştır (Aslan ve Özgün, 2017).



Şekil 3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri. Aslan, D., & Özgün, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. N. Aral & T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 320-338). Ankara: Pegem kaynağından erişilmiştir.

Bandura taklit etme ve gözlem yoluyla öğrenme arasında ayırım yapmaktadır. Taklit etme ve gözlem yoluyla öğrenme birbirinin yerine kullanılsa da Bandura'ya göre bu iki kavram arasında fark vardır. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenmenin içinde taklit olabilir. Bir şoför önündeki arabanın yoldaki bir çukura girdiğini görebilir. Arabanın girdiği çukuru gözlemlerine dayanarak öğrenen şoför, arabasına zarar vermemek için gözlediği davranışı taklit etmez. Başka bir deyişle gözlem yapmak bireye bilgi sağlamıştır. Birey çevresini gözlemleyerek bundan bir sonuç çıkarmış ve bu sonucu kendisi için yararlı olacak bir şekilde kullanılmıştır. Bu nedenle gözlem yoluyla öğrenme yalnızca gözlenenleri taklit etmekten daha karmaşık bir süreçtir (Koç-Erdamar, 2015).

Dikkat Etme Süreci

Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk önce modelin özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenen birey model alınan davranışı fark etmez veya dikkate almazsa öğrenme gerçekleşmez. Gözlem yoluyla öğrenmenin meydana gelebilmesi için gözlemcinin davranışı görmesi, duyması veya diğer duyu organları ile alması gerekmektedir (Rothstein, 1990).

Akılda Tutma Süreci

Bu süreç sembolik kodlamayı, dikkat edilen davranışın yeniden yapılandırılmasını ve tekrar edilmesini içermektedir. Gözlemcinin modelin davranışını aklında tutması ve düzenlemesi için gözlediği davranışı uzun süreli bellekte kodlaması ve depolaması gerekmektedir.

Davranışı Meydana Getirme Süreci

Bu süreç bireyin modelin davranışlarına dikkat edip, akılda tuttukten sonra bu davranışı performansa dönüştürme sürecidir. Model alınan davranış bellekte kodlandığı gibi eyleme dönüştürülür. Bireyin model aldığı davranışı yaparken dönüt vermek, davranışın düzelmesine yardımcı olur. Bu nedenle model alınan özelliğe sürekli dönüt ve ipuçları vermek gerekir. Davranışı meydana getirme sürecinin bilişsel ögesi, gözlemcinin vermesi

gereken kararlar olarak düşünülebilir. İlk karar gözlemcinin model aldığı davranışı fiziksel olarak yapıp yapamayacağı diğeri ise davranışın sosyal olarak kabul edilip edilmeyeceğidir (Koç, 2015). Bununla birlikte Bandura bireyin davranışı meydana getirme sürecinde öz yeterlilik kapasitesine sahip olması gerektiğini de ifade etmektedir (Bandura, 1997).

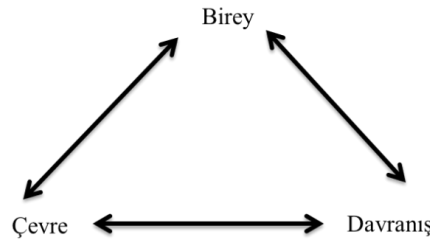
Güdülenme Süreci

Bandura bireyin bir davranışı deneyimleyerek ödül almak zorunda olmadığını belirtmiştir. Bandura'ya göre yapılan doğru davranışların ödüllendirildiğini gören bir gözlemci, model aldığı kişinin ödüllendirilen davranışlarını tekrarlayabilir. Çünkü bu şekilde davranmak gözlemcinin pekiştireç alma şansını artıracaktır. Bandura güdülenme sürecinde dolaylı pekiştirme ve kendini pekiştirme daha etkili olduğunu savunur (Koç, 2015).

Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı Temel İlkeler

Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal bilişsel kuramın bu ilkesine göre kişinin davranışı, hareketi ve sosyal çevresi, karşılıklı olarak (etkileşim içerisinde) birbirini sürekli etkilemekte ve bu etkileşimler kişinin bir sonraki davranışlarına yön vermektedir (Koç-Erdamar, 2015; Senemoğlu, 2018). Sosyal öğrenme kuramı insan davranışlarını açıklamaya çalışırken bilişsel, çevresel ve davranışsal süreçler arasında sürekli karşılıklı etkileşim olduğunu öne sürer (Aslan ve Özgün, 2017). Karşılıklı belirleyicilik kavramı, bireyin çevresel şartların pasif bir ürünü olmadığını, insanın bulunduğu çevrede aktif organizma olduğunu hem bireyin hem de çevrenin sürekli olarak birbirlerini etkilediğini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2018).



Şekil 4. Karşılıklı Belirleyicilik. Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Ankara: Anı kaynağından erişilmiştir.

Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura'ya göre bireyler, dünyanın fiziksel görünümünden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunurlar ve bu yolla dünyayı sembolik olarak algırlar. Yaşamın (geçmiş ve gelecek bağlamında) bilişsel temsilcisi ya da sembolü olan düşünceler, bireylerin bir sonraki davranış ve eylemlerini etkileyen yapılardır. İnsanlar bulundukları çevreye ayak uydurmak ve çevrelerini yaşamalarına paralel olarak değiştirmek için hayatlarındaki her nesneyi sembolleştirir. Sembolleştirme kapasitesi, yaşanmışlıkların bilişsel kodlara dönüşmesini sağlayarak, gelecekteki etkinliklere rehberlik etmesini sağlar (Koç-Erdamar, 2015). Kısacası sembolleştirme kapasitesi bireylerin düşünceleri için bir mekanizma inşa etmeleridir. Çünkü hatırlamak ve bilgiyi gelecekte kullanabilmek için sembolleştirme yapmak gerekir.

Öngörü (Geleceği Düşünme) Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı insanların davranışlarının bir amaca yönelik olduğunu ve bu davranışların öngörü ile belirlendiğini ileri sürer. Öngörü bir insanın kendini motive edebilme ve önceden tahmin ederek hareketlerini yönlendirebilme kapasitesidir (Bandura, 1989). İnsanlar çevrelerine hemen tepki veremeyebilir. Çünkü insanların önceki yaşantıları davranışlarını etkilemektedir. İnsan ön bilgilerini kullanarak ileriye düşünme ve geleceği tahmin etme yeterliliğine sahiptir (Koç-Erdamar, 2015). İnsanlar gelecekte diğer insanların kendilerine nasıl davranacaklarına yönelik tahminde bulunabilmeli, geleceklerini planlayabilmeli, hedeflerini ve amaçlarını belirleyebilmelidir (Senemoğlu, 2018). Öngörü kapasitesi sonuçların bilişsel olarak sezilmesi olarak da ifade edilmektedir.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı doğrudan yaşantı kadar dolaylı öğrenme olabileceğini de belirtmektedir. Kendimiz dışındaki bireylerin davranışlarını gözleyerek olumlu ve olumsuz davranışları öğrenmekte mümkündür. Bu tür gözlemler bilgiyi depolamaya ve hareketleri planlamaya yarayan sembolleştirme yeterliliğini kullanmayı sağlar. Dolaylı öğrenme

insanlara büyük bir avantaj sağlamaktadır. Çünkü dolaylı öğrenmeler başkalarının hatalarını ve başarılarını seyrederek öğrenmeler sağlamaktadır (Koç-Erdamar, 2015).

İnsanlar genellikle diğer insanların davranışlarını ve bu davranışlarının sonuçlarını gözleyerek dolaylı yünden öğrenirler. Ancak gözlem yoluyla öğrenme deneyimi, bir bireyin diğer bireylerin eylemlerini, söylemlerini, davranışlarını ve etkinliklerini basit bir şekilde taklit etmesi değil, çevresindeki olay ve durumları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu, 2018).

Öz Düzenleme Kapasitesi

Bandura insanların hem kendilerini memnun etme yoluna girdiklerini hem de diğer insanları memnun edecek şekilde davranış sergilediklerini ifade etmiştir (Koç-Erdamar, 2015). İnsanlar içsel olarak kendi davranışlarını değerlendirebilir, karara varabilir ve davranışlarının sonuçlarını kontrol altına alabilirler. Bireylerin başarılı olabilmeleri için, sadece belli yeteneklere sahip olması gerekmez aynı zamanda istenilen hedeflere ulaşması için sahip olduğu yeteneklerine de inanması gerekir (Aydın ve Atalay, 2015). Çünkü insanlar ne konuşacaklarını ne ile uğraşacaklarını ne kadar çalışacaklarını ne giyeceklerini ne yiyeceklerini, nasıl davranacaklarını ve davranışlarını nasıl kontrol edebilecekleri gibi pek çok davranış kendileri kontrol ederler (Senemoğlu, 2018). Bu açıdan öz düzenleme kapasitesi bireylerin kendi öğrenmelerinden ve davranışlarından sorumlu olması demektir. Toplumsallaşma sürecinde çocuklar dışsal ödül ve cezalara bağımlılığı gittikçe azalmakta, kendi davranışlarını düzenleme ve kontrol etme yetenekleri gelişmektedir (Aslan ve Özgün, 2017). Bir birey bir haftada neler yapacağını planlayabilir. Bu noktada bireylerin kendi belirlemiş oldukları öğrenme amaçlarına ulaşp ulaşmadığını kontrol etmesi öz düzenlemenin temelini oluşturmaktadır (Koç-Erdamar, 2015).

Öz Yetkinlik Kapasitesi

İnsan kendi yaşantısı hakkında düşünme, geleceğini planlayabilme, yargıda bulunma, karar verme ve kendi düşünme sürecini yansıtmaya gibi yeterliliklere sahiptir. Bandura kendini

yansıtma yeterliliğinin çevreye uyum sağlama yeterliliğimiz ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Koç-Erdamar, 2015). İnsanlar kendileri ile ilgili fikirlerinin yeterliliği hakkında yargıda bulunulup, bu fikirleri kaydederler. Bütün bu yargılar, bireylerin bir işi başarmasında ne derece yetenekli, yeterli, becerikli ve yetkin olacağına ilişkin farklı bakış açıları geliştirir (Senemoğlu, 2018). Öz yetkinlik bireylerin bir performansı yapabilmeleri için performans sürecini organize edip ve bu süreci hayata yansıtma kapasitesine yönelik yargısı olarak da ifade edilebilir (Bandura, 1986).

Başarılı Deneyimler

Başarılar bireylerin yetkinliklerinde güçlü bağlantılar sağlarken, başarısızlıklar bu durumu olumsuz etkilemektedir. Başarılı deneyimler mümkün olmadığı zamanlar model alma (dolaylı yaşantılar) da başarı güdüsünün oluşmasında etkili olabilmektedir. Başarılı deneyimler sözel ikna, fizyolojik ve duygusal duruma bağlı olarak değişmektedir. Aşağıda bu kavramlar kısaca açıklanmıştır.

- *Sözel İkna*; Bireyin çevresinde bulunan kişilerin onun kapasitesine yönelik inançları bireyin yetkinlik kapasitesini etkilemektedir. Sözel ikna bireyin yetkinliğini geliştirmede sınırlı güce sahip olsa da pozitif değer ve tutumlar içermesi bireyin yetkinlik kapasitesini artırmasına yardımcı olabilmektedir.
- *Fizyolojik ve Duygusal Durum*; Bireylerin fizyolojik göstergeleri de yetkinliği olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Modelin Öğrenme ve Uygulama Üzerindeki Etkileri

Modelin öğrenme üzerindeki etkileri gelişim seviyesi, modelin saygınlığı, dolaylı sonuçlar, sonuç beklentileri, hedef belirleme ve öz yeterlilik olarak sıralanabilir. Bu faktörler olumlu veya olumsuz olarak öğrenmeyi çeşitli yollardan etkileyebilmektedir. Aşağıda gözlem yoluyla uygulamayı ve öğrenmeyi etkileyen faktörler Tablo 2’de özetlenerek sunulmuştur (Schunk, 2014).

Tablo 2.

Gözlem Yoluyla Uygulamayı ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Karakteristik	Modellemeye Etkileri
Gelişim seviyesi	Gelişim, daha uzun dikkat ve artan bilgi işlem, strateji kullanma performansı bellek sunumlarıyla karşılaştırma ve içsel motivasyon edinme kapasitesine yol açar.
Modelin saygınlığı ve seviyesi	Yetenekli saygın modellere gözlemciler daha fazla dikkat edebilir. Model davranış sonuçları da işlevsel değerle ilgili bilgi taşıyabilir.
Dolaylı sonuçlar	Bir davranışın muhtemel sonuçları ve uygunluğu önemlidir. Değer verilen gözlemcileri motive eder, benzer durumlar ve atıflarda uygunluğu gösterir ve motivasyonu artırır.
Sonuç beklentileri	Gözlemciler, model davranışlarda ödüllendirici ve uygun davranışlara daha fazla yönelirler.
Hedef belirleme	Gözlemciler, hedef edinmelerini sağlayan davranışlar gösteren modellere daha çok dikkat eder.
Öz yeterlilik	Gözlemciler, kendi öz kapasiteleri bağlamında yeteneklerine ve kapasitelerine uygun yapabileceklerini düşündükleri davranışları daha fazla seçme eğilimindedirler.

Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: an educational perspective*. (6. Edition.). USA: Pearson kaynağından erişilmiştir.

Bilişsel Gelişim Kuramı

Biliş, bireylerin dünyayı algılamaları, öğrenmeleri, kavramaları, yorumlamaları ve anlamları gibi çeşitli zihinsel faaliyetler olarak ele alınmaktadır. Biliş ile düşünme kavramları birbirine çok yakın anlamları içermektedir. Bilişsel gelişim kuramının temelleri Piaget tarafından atılmıştır. Piaget'ye göre gelişim, çevre ile kalıtımın etkileşime girmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilişsel gelişim, olgunlaşma, yaşantı, dengeleme ve sosyal deneyimden etkilenmektedir. Bu kurama göre bilginin yapılandırılmasında sosyal ilişkilerin etkisi oldukça önemlidir. Kuram sosyalleşme sürecinde, bireylerin etkileşimde bulunduğu kişilerden bilgi, düşünce ve kalıpları dorudan almadığı, bunları kendi zihninde yeniden yapılandırarak vurgulamaktadır (Gülay-Ogelman, 2018). Piaget sosyal çevredeki tüm

etmenlerin çocuğun gelişiminde önemli rol aldığını belirtirken, akranların etkileşimine ayrı bir önem vermiştir. Çünkü çocuk-çocuk etkileşimi ile yetişkin-çocuk etkileşiminden çocuklar aynı derecede etkilenmez. Çocuklar akranları ile işbirlikli bir şekilde etkileşim kurmaları bilişsel gelişimi etkilemektedir.

Bilişsel Gelişimin Temel Kavramları

Şema

Şema bilişsel anlamda düşünce örüntüsü ya da örgütlenmiş davranış olarak ifade edilmektedir. Şemalar bilgisayar programlarına benzetilebilir. Bireyin çevresini anlamak için geliştirdiği bilgisayar programları gibidir. Çocukların çevreleriyle etkileşimleri ile meydana gelen şemalar davranış ve düşünce örüntülerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu şekilde şemalar öğrenmeyi sağlayan en temel araçlardır. Şemalar olgunlaşma ve yaşantı sonucu sürekli olarak değişime uğrayıp yeniden organize olabilir. Şemalar aracılığıyla bireyler çevrelerine uyum sağlamakta, çevrelerini anlamakta ve çevreyi organize edebilmektedirler.

Olgunlaşma

Olgunlaşma daha çok fiziksel gelişim ile ilgilidir. Olgunlaşma organizmanın bir işi yapabilmesi sürecidir. Farklı bir ifade ile belli bir olgunluğa ulaşan organizma kendisinden beklenen işleri rahatça yapabilecek fizyolojik olgunluğa ulaştığı durumuna olgunlaşma denmektedir. Olgunlaşmaya paralel olarak da bilişsel gelişimde değişimler olmaktadır. Çünkü yaşantı zenginliği bireyin bilişsel gelişimine katkıda bulunur.

Örgütlenme

Piaget insanların, düşünme biçimlerini organize edebildikleri kapasitesi ile dünyaya geldiklerini ve zihinsel bilgilerin birbirinden tamamen bağımsız olmayıp parçalar halinde olduğunu belirtmiştir. Çocuklar ise bu parçaları zihinlerinde ilişkilendirmeye ve bütünleştirmeye çalışırlar. Çocuklarda bu zihinsel işleyiş eğilimine örgütlenme denir.

Uyum

İnsanlar örgütlenme eğilimlerinin yanı sıra kendi çevrelerine uyum sağlama becerileri de gösterirler. Organizmaların bulundukları çevreye uyum göstermesi dünya üzerindeki her canlıda bulunan bir özelliktir. Piaget, bilişsel gelişimi dengesizlik ve denge bağlamında ele almış; denge ve dengesizlik arasında yeni bir denge kurma süreci olarak ifade etmiştir. Uyum, uyma ve özümleme gibi iki temel açıdan ele alınmaktadır. Özümlemede, bireyler çevrelerinde olup bitenleri anlamak için var olan bilişsel yapıları kullanırken; uyumda bu durum sağlanmadığında ortaya çıkmaktadır.

Dengeleme

Bireyin özümleme ve uyma ile çevresine ayak uydurarak aktif bir dengeye ulaşması dengeleme süreci olarak açıklanabilir. Yani dengeleme özümleme ve düzenleme arasındaki uyum durumudur. Dengesizlik ise bireylerin yeni karşılaştıkları durumları zihinlerindeki şema ile açıklamaya veya yeni şema kurmaya zorlayan durumlardır. Öğrenmeler zihinlerde oluşan dengesizlikler sonucu meydana gelmektedir.

Gelişimsel Süreçler

Dengeleme

Piaget'ye göre bilişsel gelişim dört etmene bağlıdır: Bu etmenler; biyolojik olgunlaşma, sosyal ve fiziksel çevrede geçirilen yaşantılar ile dengeleme sürecidir. Bu açıdan dengeleme bilişsel gelişiminin en temel noktasıdır. Dengeleme diğer üç etmenin hareketlerini koordine eder ve iç zihinsel yapılar ile dış çevresel gerçekliğin birbiriyle tutarlı olmalarını sağlar (Schunk, 2014).

Evreler (Dönemler)

Piaget'e göre çocukların bilişsel gelişim süreci belli bir sıra izlemektedir. Piaget'nin gelişim evreleri aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur (Hetherington ve Parke, 1975).

Tablo 3.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri

Evreler (Dönemler)	Yaklaşık Yaş Aralığı (Yıl)	Dönemin Temel Özellikleri
Duyuşsal-Devinim	Doğum-2	Bu dönemde bebekler kendilerini diğer nesnelerden ayırmaya başlarlar. Nesne sürekliliği, ilkel düzeyde nedensellik, zaman ve yer kavramları gelişmeye başlar. Neden sonuç ilişkileri kurulabilir, taklit gelişir ve hayali oyunlar görülür. Ayrıca sembolik düşüncede gelişim kazanır.
İşlem Öncesi	2-7	Sembolik düşünmede gelişim ve dilin sembolik kullanımı gelişmeye başlar. Sezgisel sorun çözme, tersine dönüştürememe, odaklanma ve benmerkezci düşünce görülür. Sayı korunumu, sınıflama ve bu türden ilişkileri anlama yetisinin kazanılmaya başlar.
Somut İşlemler	7-11	Madde, uzunluk, ağırlık, hacim korunumu ve tersine çevire bilirlilik kazanılır. Odaktan uzaklaşma ve diğerlerinin bakış açısını anlayabilme gelişir. Somut işlemlere dayalı mantıksal düşünce gelişir. Sınıflama ve sıralama gibi kavramlar gelişir.
Soyut İşlemler	11-Yetişkin	Düşüncede esneklik, soyut düşünme becerisi, karmaşık akıl yürütme becerileri ve problem çözme becerisi gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir.

Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1975). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill kaynağından erişilmiştir.

- *Duyuşsal-devinim*; bu dönemde çocukların hareketleri anlıktır ve dünyayı algılama çabasıındadırlar. Bu dönem çocuğun doğumu ile başlamaktadır.
- *İşlem öncesi*; bu dönemdeki çocuklar geleceği hayal edip geçmişe bakabilseler de dikkatleri ağırlıklı olarak o andadır (Schunk, 2014). Bu dönemde çocuklarda ağırlıklı olarak benmerkezcilik vardır. Çocuklar henüz kendilerinden farklı bakış açıları olacağını anlayamazlar. Çocuk kendi bildiği şeylerin herkesin bildiğini düşünerek kendini dünyanın merkezinde konumlandırır. Bu dönemde çocuklarda korunum

kavramı da gelişmemiştir. Yani, çocuk görüntü değişse bile gerçeğin aynı kalacağı düşüncesini kavrayamazlar.

- *Somut işlemsel*; bu dönemde bilişsel gelişim başlamıştır ve çocuğun dil ve temel becerileri geliştirmesinde çok hızlı gelişimler olmaktadır.
- *Soyut işlemsel*; bu dönemde çocukta düşünce daha da gelişmiştir. Karmaşık işlemleri yapabilme ve üst düzey düşünme becerileri gelişir.

Öğrenme Mekanizmaları

Bilişsel gelişim ancak bir dengesizlik veya bilişsel çatışma durumunda ortaya çıkar. Yani, çocuğun içyapılarının (şemalar) ve inançlarının gözlemlediği gerçeklikle uyumunu bozan bir olayın meydana gelmesi gerekir. Bu süreçten sonra dengeleme süreci, özümleme ve uzlaştırma mekanizmalarıyla bu çatışmayı çözmeye uğraşır (Schunk, 2014).

Arkadaşlık İlişkileri Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Öğrenme, Öğretme Kuram, Model, Yöntem ve Teknikleri

İşbirlikli Öğrenme Modeli

İşbirlikli öğrenme ilgili literatürde çok farklı şekillerde ifade edilse de temelinde çocuklar arasındaki sosyal bağlara dayanmaktadır. İş birliği bireyin, başkalarının duyguları ve bakış açısının farkında olarak kendi duygu ve bakış açısını koordine ederek ortak bir hedefi başarmaya yönelik çalışması anlamına gelir (DeVries ve Zan, 2007; Millis, 2010). İşbirliğine yönelik güdü ise, kendinin ve başkalarının niyetlerinin farkında olma ve bunlara sempati beslemekle gelişen karşılıklı sevgi ve güven duygusu ile başlar (DeVries ve Zan, 2007). Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için, sınıf ortamlarını öğrencilerin iş birliğine girebilecekleri ve öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte soru sormaya olanak tanıyabilecekleri şekilde düzenlemeleri gerekir (Gould, 2007).

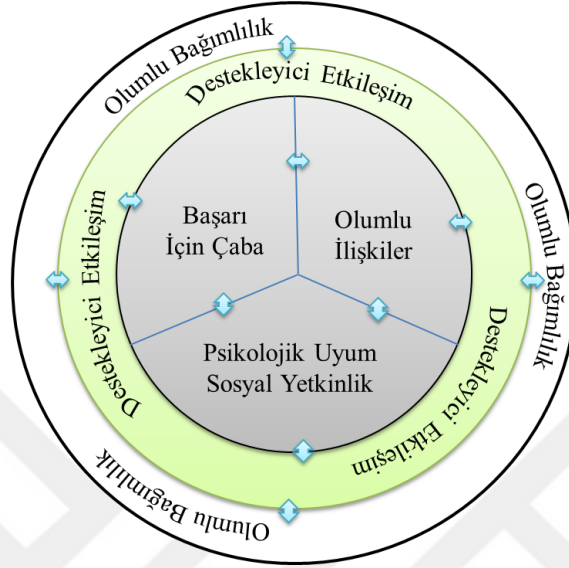
İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin, bireylere yönelik olumlu etkileşimleri artırma, küçük ve büyük grup öğrenme etkinlikleri ile bir problemi çözme, bir amacı gerçekleştirme,

benzer veya farklı konularda fikir alışverişinde bulunma, bir öğrenme etkinliğini yerine getirme gibi olumlu katkıları vardır. İşbirlikli öğrenme yöntemi bireylerin öğrenmelerine olanak sağlayan günlük hayata yakın ortamları hazırlamayı gerekli kılmaktadır. Günlük hayata yakın öğrenmeler ise gerçek öğrenmeleri sağlayabilmektedir. Bu noktada gerçek öğrenmenin anahtarı iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleridir (Philips ve Soltis, 2005). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin en önemli özelliği ise bireylerin küçük ve etkileşimli gruplar oluşturarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlayacak şekilde çalışmalarını (Avcıoğlu, 2018). İşbirlikli öğrenme bireysel öğrenme ve yarışmacı öğrenme yöntemlerinin karşıtıdır. Yarışmaya ve bireysele dayalı öğrenme yöntemlerinde öğrencilerin öğrenmeleri belirli kriterlere dayalı olarak değerlendirilir ve öğrencilere önceden belirlenmiş kurallara göre not verilir. Bundan dolayı yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerinin kazanımları oldukça sınırlıdır. İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin bir problemi çözme veya bir amacı gerçekleştirme gibi birtakım görevleri yerine getirmeyi amaçlayan, öğrencilerde olumlu tutumlar geliştiren ve akademik başarılarını artıran grup temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Okumuş, 2017). Başka bir açıdan iş birliğine dayalı öğrenme, olumlu bağlılık duygusunun kazanıldığı, gruplar halinde ortak amaçlar için çalışıldığı öğretimsel bir süreçtir. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme gruba bağlılığa, etkileşime, liderlik becerilerine, karar verme becerilerine, yaşam becerilerine, olumlu ilişkilere, birlikte problem çözmeye, deneyime, birlikte çalışma sorumluluğuna, sosyal becerilere, toplumsal değer sistemlerine, yeterliliğe ve grupça yaşama alışkanlıklarının gelişimine katkıda bulunur (Bruin, 2019).

İşbirlikli Öğrenme Modelinin Özellikleri

İşbirlikli öğrenmenin çıktıları değerlendirildiğinde eğitim ve öğretim ortamlarında daha fazla kullanılması gerektiği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme öğrenciler arasındaki sosyal ve duygusal bağları artırmada, akademik başarının sağlanmasında ve 21. yüzyıl becerilerinin öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde kullanılabilecek en önemli öğrenme modellerinden biri olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme modeli birlikteliği, beraberliği çeşitli açılardan

pekiştirmeyi amaçlayan bir öğrenme modelidir. Bu açıdan bu model bireylere olumlu yönde birtakım kazanımlar sağlar. Aşağıda Şekil 5'te işbirlikli öğrenme modelinin olumlu çıktılarına ilişkin bağlantılar sunulmuştur.



Şekil 5. İşbirliğinin Olumlu Çıktıları.

İşbirlikli öğrenme modelinde uygulama sürecinin etkili olabilmesi için birtakım ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler modelin uygulanmasında öğrenmeyi ve uygulama sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu ilkeler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Olumlu/Pozitif Bağımlılık

Olumlu bağımlılık öğrencinin, kendi başarısının grubun başarısına grubun başarısının ise kendi başarısına etki edeceğini dolayısıyla grubun tüm üyelerinin üzerine düşen sorumlulukları eksiksiz yerine getirmesi gerektiği görüşünü ifade eder (Bayrakçeken v., 2015; Efe vd., 2008). Grupta ben yerine biz anlayışı hâkimdir (Fisher, 2010). Olumlu bağımlılık, öğrenme sorumluluğunun paylaşıldığı, zaman ve kaynakların verimli kullanıldığı bir ortamda gelişmektedir. Sherman (2000)'a göre olumlu bağımlılık, iş bölümü yapılarak ve grup içerisinde çocuklara sorumluluk verilerek sağlanabilir. Ayrıca başarının diğer öğrencilerin başarısızlığına bağlı olduğu algısı olumsuz bağımlılığı da ortaya çıkarabilir (Vega ve Hederich, 2015).

Yüz Yüze Destekleyici ve Teşvik Edici Etkileşim

Grup üyeleri başarıyı artırmak için birbirlerini cesaretlendirmeleri, birbirlerinin öğrenme motivasyonlarını sağlamalı, desteklemeleri, birbirlerini güdülemeleri, birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaları, bilgiyi birbirleri ile paylaşmaları, birbirlerine yardım etmeleri ve birbirlerini teşvik etmeleri gerekir. Grup üyeleri karşılaştıkları problemlere nasıl yaklaşacaklarını aralarında fikir alışverişi yaparak tartışabilmelidirler. Ayrıca yüz yüze destekleyici etkileşim grup üyelerinin bireysel düşüncelerini sunarak geçmiş bilgileri ile elde ettikleri yeni kazanımlar arasında bağlantı kurduğu ve bunları aktarma durumlarıdır (Bayrakçeken vd., 2015; Efe vd., 2008; Fisher, 2010).

Bireysel/Ferdi Sorumluluk

Başarı her bir bireyin bireysel öğrenmesine bağlıdır. Her birey üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmekle yükümlüdür. Elde edilen sonuçlar bireye ve gruba ait olduğundan her öğrenci kendi başarısından sorumlu tutulur. Bireysel sorumlulukta asıl amaç grubun her bir üyesinin gruba bağlılıklarının daha sağlıklı olmasını sağlamaktır. İşbirlikli öğrenme ortamlarında bireysel sorumluluk aşağıda belirtilen şekilde sağlanabilir (Efe vd., 2008).

- Grup büyüklüğünü azalttıkça
- Her öğrenciyi bireysel değerlendirilerek
- Rastgele öğrenciler seçerek ve gelişmiş sözlüler yaparak
- Bütün grupları gözlemleyip bireylerin gruba katkısını gözlemleyerek
- Her grupta bulunan bir öğrenciyi denetleyici olarak görevlendirerek
- Öğrencilerin öğrendiği bilgileri diğer öğrencilere öğretmeleri için fırsat sağlayarak

Kişiler Arası ve Grup Becerileri

Öğrencilerin güven, etkili iletişim kurma, kabul, karar verme ve çatışmaları çözme gibi becerilere sahip olmaları ortak amaçları gerçekleştirmeleri için gerekir. Bu beceriler kişiler arası veya grupla ilgili beceriler olarak değerlendirilebilir.

Grup Süreci

Grup üyelerinin başarılı olabilmeleri grubun başarısı ile doğrudan ilgilidir. Grup sürecinin amacı, belirlenen hedefler için gruptaki bireylerin verimliliğini, etkinliğini artırmak, geliştirmek ve bir sonraki iş birliği etkinlikleri için tartışmaktır (Felder ve Bred, 2007; Wichadee ve Orawiwatnakul, 2012). Grupça etkili çalışma sürekliliği (Efe vd., 2008);

- Grup üyelerinin iyi çalışma ilişkilerinin devam etmesine odaklanmalarını sağlar
- İşbirlikli öğrenme ile kazanılabilecek becerilerin ve öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırır.
- Grup üyelerinin katkılarına ilişkin dönütler almalarına yardımcı olur
- Öğrencilerin hem bilişsel düzeyde hem de biliş ötesi düşünmelerine yardımcı olur
- Duyuşsal öğrenmeyi sağlar
- Başarının kutlanması ve olumlu bağımlılıkların oluşmasında araç görevi görür

Öğretmenin Rolü

İşbirlikli öğrenme ortamlarının etkili ve verimli olması ve öğrenciler arasında yoğun bir sosyal ilişki olabilmesi için öğretmene büyük görevler düşmektedir. Çünkü grup üyeleri arasında güven, paylaşma, iletişim ve yardımlaşma olmazsa öğrenmenin etkililiği azalabilmektedir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin kazanacağı çıktıları sadece ders konuları ve akademik başarı ile sınırlı tutmayıp; aynı zamanda liderlik, paylaşma, empatik yaklaşım, analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme vb. becerileri de öğrencilere kazandırma sorumluluğu üstlenmelidir (Bayrakçı vd., 2015).

Sosyal Becerilerin Kullanılması

İşbirlikli öğrenme sınıflarında öğrencilerin karar verme, bir fikri eleştirebilme, ortak amaçlar için çalışabilme, özgüven geliştirme, kendini ifade edebilme, empati kurabilme, aktif dinleme ve aktif katılım gibi sosyal becerileri geliştirmeleri beklenmektedir (Bayrakçı vd., 2015).

Ödüller

Olumlu bağımlılığı geliştirmek için ödüller etkin olarak kullanılabilir. Ödül grup bir üst seviyeye eriştiği zaman veya görevini başardığı zaman verilir. Ödül öğrencilerin birbirine yardım etmesi, konuyu kavraması, konuyu öğrenmesi ve birbirlerini teşvik etmesini sağlar (Bayrakçı vd., 2015).

İşbirlikli Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri

Takım-Oyun-Turnuva Tekniği

Bu teknik DeVries ve Edwards tarafından işbirlikli öğrenme modeli bağlamında geliştirilmiştir. Takım oyun turnuva tekniğinde öğrenciler cinsiyet, yetenek, beceri, tutum veya ilgilerine göre belli kurallara göre ayrılır ve öğretmen üzerinde çalışılacak konuyu öğrencilere sunar. Bu aşamadan sonra öğrenciler çalıştıkları konu ile ilgili literatürü tarayarak bir araya gelirler ve iş bölümü yaparak turnuvaya hazırlanırlar. Turnuvaya hazırlık aşamasında öğrencilere yönelik sınavlar yapılır. Yapılan turnuvaların uygulamalarına bir öğrenci kendi grubunu temsilen katılır ve alınan puanlar grubun ortak puanı olarak değerlendirilir. Yapılan turnuvalar sonrasında en yüksek puanı alan grup ise birinci olarak ödüllendirilir.

Ayrılıp Birleşme Tekniği

Ayrılıp birleşme tekniği Aronson (1978)'un iş birlikli öğrenme modeli bağlamında geliştirmiş olduğu, yap-boz tekniğinin bir uyarlaması olarak geliştirilmiştir. Uluslararası literatürde Jigsaw tekniği olarakta bilinmektedir. Ayrılıp birleşme tekniğinde öğrenciler farklı takımlarda bir arada çalışırlar. Öğrenciler için farklı çalışma konuları düzenlenir ve her grup üyesinden biri çalışılacak konu için görevlendirilir. Konu ile görevlendirilen öğrenciler konunun uzmanı olarak değerlendirilir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra konuyu bütüncül değerlendirmek için öğrenciler bir araya gelirler. Her üye sonrasında kendi gruplarına döner ve konuyu grup arkadaşları ile tartışır.

Öğrenci Takımları-Başarı Grupları Tekniği

Bu teknik Slavin ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Yukarıda anlatılan turnuva tekniğine benzer yönleri olmasına karşın çalışma bittikten sonra öğrenci takımları başarı tekniğinde ayrıca bir turnuva süreci yapılmaz. Bu teknikte öğrenciler birbirine benzemeyen gruplara ayrılırlar. Konuya ilişkin bütün öğrencilerin çalışması bittikten sonra bütün katılımcıların başarısını değerlendirmek için bir ölçme (genellikle test) yapılır. Yapılan ölçme sonucunda bütün öğrenciler aldıkları başarı puanına göre sıralanır. Alınan bireysel puanlar bağlamında bütün grubun başarı ortalaması ve sırası belirlenir.

Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Kompozisyon

Birleştirilmiş iş birliğine dayalı okuma ve kompozisyon tekniği özellikle üst sınıflara okuma ve yazma öğretiminde etkin olarak kullanılmaktadır. Slavin ve Stevens (1986) tarafından ortaya atılmıştır. Bu teknikte öğrenciler iki farklı grupta okuma ve yazma görevleri için görevlendirilir ve her öğrenci kendi takımı içinde çalışır. Bu çalışmalar bireysel olarak tamamlandıktan sonra her bir öğrenci takım arkadaşlarının çalışmalarını gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapar. En son aşamada ise bütün öğrenciler ortak bir değerlendirme sınavına tabi tutulur.

Karşılıklı Sorgulama veya Tartışma Grubu Tekniği

Karşılıklı sorgulama veya tartışma grubu tekniğinde asıl amaç öğretmenin konuyu sunması ve öğrencilerin çeşitli gruplara ayrılmasıdır. Gruplara ayırım işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciler konu hakkında öğretmene çeşitli sorular sorabilirler ve öğretmen çocuklara yardımcı olması bakımından birtakım ipuçları verebilir. Daha sonra öğrenciler konu ile ilgili kendiler soru yazar ve birlikte cevaplandırır.

Sosyal Yapılandırmacı Teori

Öğrenme teorilerinin tarihsel süreci incelendiğinde, öğrenmeyi açıklamak için çevresel etmenlerden insani etmenlere doğru bir geçişin olduğunu göstermektedir. Bilişsel teoriler

bireylerin öğrenme sürecinin bilişsel süreçlere bağlı olduğunu ileri sürmektedirler. Ancak günümüzde bilginin nasıl edinildiğinden ziyade bilginin nasıl yapılandırıldığı daha önemli bir çalışma konusu haline gelmiştir (Schunk, 2014). Bu açıdan yapılandırmacılığı bir teoriden ziyade öğrenmenin doğasına veya bir bilgisine ilişkin bir takım felsefi açıklamalar olarak ifade etmek mümkündür. Yapılandırmacılığa uygun teoriler bilimsel gerçeklerin zaten var olduğuna ve sadece bu gerçeklerin gün yüzüne çıkarılması gerektiği düşüncesine karşı çıkarlar. Ayrıca yapılandırmacı teoriler hiçbir ifadenin doğru olarak kabul edilemeyeceğini ancak mantıklı bir şüphe ile yaklaşılabileceğini iddia ederler. Yapılandırmacılar bilgiyi gerçeklik olarak görmezler, bilgiyi bir hipotez olarak değerlendirirler. Yapılandırmacı anlayışta bilgi insanlara dışarıdan aktarılamaz, bireyler bilgiyi ancak kendi içlerinde oluşturabilirler. Her bireyin yapılandığı bilgi sadece kendi için anlam ifade eder diğer insanlar için bu bilgi anlam ifade etmeyebilir. Bu durumun en önemli nedeni insanların buldukları kültür yapısıdır (Schunk, 2014).

Sosyal yapılandırmacılık Vygotsky'nin dil, kültür gibi alanlarda yapmış olduğu çalışmalardan hareketle sosyal etkileşim kapsamında ortaya çıkmıştır (Aydın, 2012; Duffy ve Cunningham, 1996; Fer ve Cırık, 2007; Jaramillo, 1996; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Köseoğlu ve Tümay, 2013). Sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin sadece bireysel çabalarla anlaşılabileceği fikrine karşı çıkmış; öğrenmenin çevre, kültür, sosyal bağlam ve işbirlikli boyutu üzerinde durmuş ve öğrenmeyi sosyal ilişkilerle açıklamaya çalışmıştır. Bu açıdan sosyal yapılandırmacılık teorisi bilgi edinme sürecinde toplumun, kültürün ve yaşanan sosyal çevrenin önemini vurgulamaktadır (Jaramillo, 1996; Köseoğlu ve Tümay, 2013). Bu kurama göre bireyin öğrenmesi için sosyal bir çevrenin olması gerekmektedir. Vygotsky'nin görüşlerine dayanarak, sosyal yapılandırmacıların savunduğu görüşleri şu şekilde özetleyebiliriz (Shabani, 2016; Şimşek, 2016).

- Öğrenme süreci ve bütüncül gelişim sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir rehber rolü üstlenmelidir.

- Öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları, iletişimleri, karar süreçleri ve etkileşimleri öğrenme için önemlidir.
- Öğrenme sürecinde paylaşım öğrenmeyi destekler.
- Öğrenme gelişimden önce gelir.
- Dil düşüncenin ana aracıdır.
- Sosyal etkileşim öğrenme ve gelişimin temelidir. Öğrenme, beceri ve bilginin sosyal düzlemden bilişsel düzleme dönüştürüldüğü bir çıraklık ve içselleştirme sürecidir.
- Yakınsal gelişim alanı, öğrenmenin gerçekleştiği birincil etkinlik alanıdır.

Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı

Vygotsky'e göre bireylerin öğrenme potansiyeli, diğer bireylerle zaman geçirdiğinde ve etkileşime girdiğinde ortaya çıkar. Sosyal yapılandırıcılığa göre bireyler arasındaki etkileşim öğrenmenin temelini oluşturur. Bu yüzden çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevrenin rolü önemli görülmüştür (Şimşek, 2016). Anlamanın yapılandırılması sosyal bağlam içerisinde bilginin paylaşılmasıyla mümkün olabilmektedir (Baş ve Beyhan, 2017). Sosyal bağlam ise sosyal yapılandırıcı öğrenme ortamlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Sosyal yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenler, çevresindeki kişilerle, konuşmakta, etkileşime girmekte, iş birliği yapmakta, sosyal etkileşimi sağlamakta, paylaşımında bulunmakta, sosyal etkileşimlere girmekte, tartışmakta ve diyaloglar kurmaktadır (Jaramillo, 1996; Nie ve Lau, 2010). Bu açıdan sosyal yapılandırıcı öğrenme ortamları hayata yakın uygulamalar olarak planlanmakta ve öğrenciler gerçek hayat problemleri ile etkileşime girmeleri sağlamaktadır. Bu anlamda, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının bir sosyal bağlam ve topluluk haline getirilmesi oldukça önemlidir (Powell ve Kalina, 2009).

Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi

Vygotsky tarafından ortaya atılan sosyo-kültürel gelişim kuramına göre; bilişsel gelişimde sosyal ilişkilerin (çocuğun sosyal çevresi ve yetişkin rolü) de etkili olduğu vurgulanmıştır.

Öğrenme, ilk olarak çocukların sosyal çevreleri ile etkileşime girmeleri sonucu meydana gelmektedir. Çocukların kazandıkları olguların, fikirlerin, kavramların, becerilerin, tutumların ve değerlerin kaynağı içinde yaşadıkları sosyal çevreleridir. Çocukların içinde yaşadıkları kültür ve çevre, çocuğun maruz kaldığı uyarıcıların türünü ve niteliğini belirlemekte ve çocuğun bilişsel gelişimini beslemektedir (Senemoğlu, 2018). Vygotsky'nin gelişime yaklaşımı genellikle "Kültürel Tarihsel Kuram" olarak adlandırılmaktadır. Vygotsky bireylerin, çevrelerine yalnızca tepki verebilen bir varlık olmadığını aksine çevreyi kendi hedefleri doğrultusunda değiştirme kapasitesine sahip olduklarını savunmaktadır. Çocukların çevresi tarafından kendine sunulan bilgilerin pasif alıcısı olmadığını kendi öğrenmelerinin kendileri yapılandırıldığını belirtmiştir. Vygotsky geleneğinde öğrenme bilginin benimsenerek içselleştirilmesi olarak da ifade edilmektedir. Vygotsky'nin eğitsel sistemini oluşturan temel ilkleri şu şekilde özetlemek mümkündür (Bodrova ve Leong, 2017).

- Çocuk bilgiyi kendi süzgecine göre yapılandırır
- Gelişim sosyal bağlamdan ayrı düşünülemez
- Öğrenme süreci gelişim için öncü bir süreçtir
- İçinde yaşanan kültürün dili zihinsel gelişim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır.

Vygotsky'nin kültürel tarihsel gelişim kuramına göre öğrenme ve kültürel etkileşim sırasında çocuğun sosyal kişiliğinin gelişim dönemleri açısından öne çıkan farklı fonksiyonları 'pratik yapma (bebeklik), oyun (okul öncesi dönem), yazma ve okuma (ilkokul dönemi), kavramalar (ergenlik dönemi)' olarak belirtmek mümkündür (Çakırer, 2018).

Vygotsky'ye göre sosyal bağlam tutum ve inanışlardan daha fazlasını etkilemektedir; sosyal bağlamın ne düşündüğümüzle ve nasıl düşündüğümüz ile ilgili etkisi büyüktür. Sosyal bağlam;

- Yakın etkileşim düzeyi, çocuğun yakın çevresinde etkileşimde olduğu (anne, baba, bakıcı vb.) kişilerdir.

- Yapısal düzey, çocuğu doğrudan etkileyen okul, arkadaş, çevre, aile gibi sosyal yapıları içerir.
- Genel sosyal veya kültürel düzey, teknolojinin kullanımı, dil veya sayı sistemi gibi genellikle herkes tarafından yapılan etkinlikleri içermektedir.

Sosyal yapılar bir çocuğun bilişsel sürecini etkilemektedir. Sosyal bağlam tarihsel bir kavramdır. Çünkü insan zihni hem insanlık tarihinin hem de bireysel tarihin bir ürünüdür.

Temel ilkeler

Çevremizdeki bireylerle olan iletişim ve etkileşimlerimiz gelişim süreçlerimizi harekete geçirir ve bilişsel gelişimi hızlandırır. Ancak etkileşimler çocuklara bilgi vermek gibi geleneksel durumlarda faydalı değildir. Bunun yerine çocuklar deneyimlerini bili ve kişiliklerine bağlı olarak dönüştürürler ve zihinsel kalıplarını anırlar (Schunk, 2014). Vygotsky yapmış olduğu çalışmalar tarihsel, kültürel yönlerin öğrenmenin ve gelişimin sosyal bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamıştır. Bireylerin çevrelerindeki diğer insanlarla, nesnelerle ve kurumlarla kurmuş oldukları etkileşim yöntemleri, bireylerin düşüncelerini ve bakış açılarını değiştirir. Kavramların anlamları dünya ile bağ kuruldukça ve sosyal etkilim arttıkça değişir. Bu noktada, okul kurumu yalnızca bir kelime veya fiziki bir yapı ile ifade edilemez, okul kurumunda öğrenme ve vatandaş olma gibi becerilerde kazanılmaktadır. Kişilerarası ilişkilerin etkisi sosyal ortamın öğrenme için çok önemli olduğunu ve sosyal etkileşimin öğrenme tecrübelerini değiştirdiğini ileri sürdümüştür (Schunk, 2014).

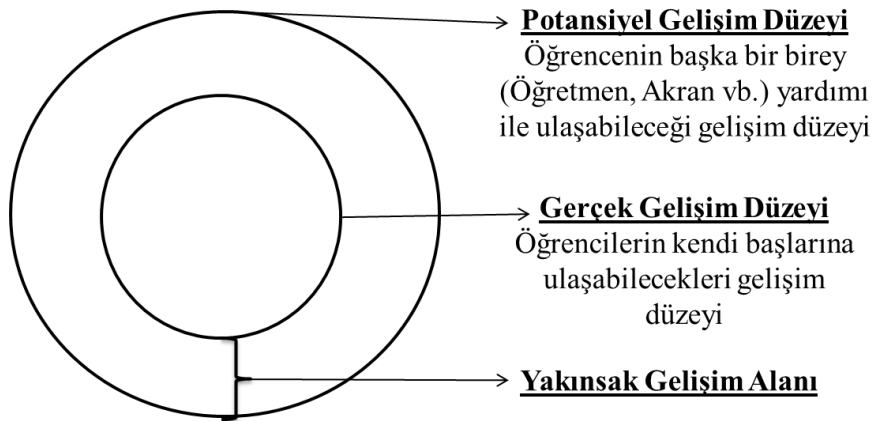
Zihin Araçları

Çocuklar zihin araçlarından yoksun olduklarında bir konuyu nasıl öğreneceklerini bilinçli olarak bilemezler. Ayrıca çocuklar bu yoksunluğa bağlı olarak zihinlerini bir hedef üzerinde yoğunlaştıramazlar ve sonuç olarak öğrenmenin verimliliği, kalitesi, niteliği ve kalıcılığında azalma meydana gelir. Vygotsky ayrıca bireyin zihninin bireysel geçmişi tarafından da

şekillendiğine inanmıştır. Her ne kadar zihinsel süreçlerde bir takım benzer özellikler bulunsa da çocuğun zihni onun içinde yaşadığı sosyal çevrenin bir ürünüdür. Çocuğun yakın çevresi aile, akranlar, arkadaşlar ve yakın yetişkinler çocuğun zihin yapısını şekillendirmektedir (Bodrova ve Leong, 2017).

Yakınsak Gelişim Alanı

Yakınsak gelişim alanı bireysel problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi (yardım almadan yapabileceği) ile yetenekli akranlar veya yetişkin rehberliği beraberinde problem çözme ile belirlenen ve iş birliği yolu ile geliştirilen (yardımla yapabileceği) muhtemel gelişim seviyesi arasındaki fark olarak ifade edilebilir (Byrnes, 2001; Reber, 1995; Schunk, 2014; Vygotsky, 1978). Diğer bir ifade ile bireyin, sosyal çevresi ile etkileşim içerisinde, öğrenme gerçekleştirdiği alandır (Rice ve Wilson, 1999; Şimşek, 2016). Yakınsak gelişim alanı bir öğrencinin uygun eğitim koşulları sağladığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme seviyesidir (Puntambekar ve Hubscher, 2005). Yetişkin veya iyi yetişmiş akranlar öğrencilerin yakınsak gelişim alanı içerisinde ilerleyebilmeleri için iş birliği yolu ile onlara rehberlik edip onları motive edebilirler (Miller, 1994; Tudge ve Winterhoff, 1993). Yakınsak gelişim alanı görsel gösterimi aşağıda Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Yakınsak Gelişim Alanı.

Vygotsky, yakın gelişim alanı kavramını zekâ yaşını değerlendirmek ve gelecekteki öğrenme ve gelişim yordamasındaki sorunlara dikkat çekmek üzere kullanmıştır. Bu bakış

açısına göre çocuğun, gerçek gelişim düzeyini olgunlaşmış işlevler belirler. Çocuk bir sorunu bağımsızca çözebilirse bu, çocuğun o görevi olgunlaşmış olan işlevlerini kullanarak yapabildiği anlamına gelmektedir (Yazgan-İnanç vd., 2019).

Sosyal Duygusal Öğrenme Kuramı

İnsan sosyal bir varlık olarak öğrenmeye yönelik ihtiyacının çoğunu sosyal ve etkileşime dayalı öğrenmelerden sağlamaktadır. Bu öğrenmeler yaparak yaşayarak öğrenmeyi içerdiği için genellikle kalıcı ve yaşam için gerekli öğrenmeleri sağlamaktadır. Çünkü toplumsal yaşam başlı başına formal ve informal öğrenmelerden meydana gelmektedir. Yaşantılarımız ve bu süreçte yaşanan yoğun duygu durumları öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. İnsanların sosyal süreçleri içerisinde yaşadığı duygusal bağlar ilk arkadaşlık deneyimleri sosyalleşme, liderlik, ilişki kurma, görev bilinci, zorluklarla başa çıkma, sosyal çevreyi tanıma, öz düzenleme becerisi, benlik farkındalığı, çatışmaları çözümleme, duygusal okuryazarlık, öfke kontrolü, duyguları yönetme, arkadaş edinme, fiziksel ve psikolojik refahı sağlama gibi becerilerine yardımcı olmaktadır (Almlund vd., 2011; Coryn vd., 2009; Hromek ve Roffey, 2009; Narvaez, 2022; Parlakian, 2003). Bu duygu durumları sosyal duygusal öğrenmeleri ön plana çıkarmaktadır. Sosyal duygusal öğrenmeler öğrencilere katkısı bakımından son yıllarda eğitim ortamlarında daha önemli hale gelmiş ve bu öğrenmeye yönelik akademik çalışmalar artmıştır (Mahoney vd., 2021).

Sosyal duygusal öğrenme, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, kendinin ve diğerlerinin duygularını tanıma, duyguları ifade etme ve yönetme, etkili iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşam becerilerini geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Elias, 2003). Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin günlük hayatları ve sağlıklı gelişimleri için önemli olan sosyal zekâ, karar verme, sosyal problem çözme, duygusal zekâ, iletişim becerileri, farkındalık, duyarlılık, yönetme, empati ve duygu düzenleme gibi becerileri kapsamaktadır (Slovák ve Fitzpatrick, 2015; Weare ve Nind, 2011). Sosyal duygusal öğrenme bireylerin daha etkili öğrenmelerini sağlayan çoklu zekâ kuramındaki zekâ

türlerinin uygulaması olarak da değerlendirilmektedir (Novick vd., 2002). Ayrıca, sosyal duygusal öğrenmenin öğrencilerin sağlığını koruma ve yeterliliklerini geliştirme, akran zorbalığını engelleyerek okulların güvenliğini arttırma, duyguların kontrolünü sağlama, koruyucu mekanizmaları kullanma, iyi ve etkin bir vatandaş olmayı sağlama, öğrenci risk unsurlarının azaltma, benlik gelişimi sağlama gibi çeşitli yönlerden faydaları da vardır (Guerra ve Bradshaw, 2008; Young, 2014; Zins vd., 2007).

Araştırmalar, sosyal duygusal öğrenmenin yüksek kalitede ve sürekli uygulanmasının gerçekleşmesi için, okul topluluğu içinde hâlihazırda mevcut olan çevreler ile bütünleştirilmesi gerektiği fikrini desteklemektedir (Meyers vd., 2019). Çünkü doğası gereği okul ve sınıf ortamları öğrencilerin seçim yapma fırsatları sağladığı sosyal ortamlardır (Christenson ve Havsy, 2004; Zins ve ark., 2007).

Sosyal duygusal öğrenme yönteminin bir program dâhilinde uygulandığı okullar incelendiğinde okullarda sosyal etkileşimin, okul refahının, öğrenme kapasitesinin, okul bağlılığının, psikososyal işlevselliğin, öğrencilerin öz güvenlerinin ve akademik başarılarının arttığı söylenebilir (Cohen, 2001; Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003; 2011; McCraty vd., 1999; Roffey, 2008; Whitlock, 2003; Zins vd., 2004). Ayrıca sosyal-duygusal öğrenmeler okul zorbalığını, stresi, duygu bozukluklarını, saldırganlığı, uyuşturucu ve alkol gibi sorunları da azaltabilmektedir (Bear, Manning ve Izzard, 2003; Jagers vd., 2007; Slaski ve Cartwright, 2002; Trinidad ve Johnson, 2002).

Eğitim ortamlarında mutlu ve başarılı çocuklar yetiştirmenin en önemli yolu ise sosyal duygusal öğrenme olduğu ifade edilmektedir (Zins ve Elias, 2008). Çünkü sosyal duygusal öğrenmeler öğrencilerin okul içi ve okul dışı öğrenme yaşantılarına olumlu katkı sağlamakta, öğrencileri akademik, sosyal ve duygusal açıdan desteklemekte, öğrencilerin davranış problemlerinin azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Burdette ve Whitaker, 2005; Durlak vd., 2011; Elias, 2006; Zins vd., 2007). İlgili literatürde okul öncesinden başlanarak verilmesi gereken sosyal duygusal öğrenmeler ise diğer sınıflarda da (ilkokul, ortaokul, lise) desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Cohen, 2001; Johnson ve Johnson, 2004; Zins vd.,

2007). Bu görüşler çerçevesinde sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı; davranışsal ve duygusal problemlerin giderilmesini temel alan yaklaşımlardan, sosyal ve duygusal yeterliklerin geliştirilmesine ve desteklenmesine doğru yönelmeyi içeren bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır (Zins, Elias ve Greenberg, 2007). Sosyal duygusal öğrenme programları genellikle öz farkındalık, iletişim, ilişki yönetme, öz yönetim, sosyal farkındalık, karar verme ve sorumlu karar alma gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan ve bu becerileri yönetebilme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Crick ve Dodge, 1994; Denham vd., 2003; Denham ve Weissberg, 2004; Elias vd., 1997; Fine vd., 2006; Greenberg vd., 2003; Norris, 2003; Joseph ve Strain, 2003). Bu noktada sosyal duygusal öğrenme temelde beş ana alanı kapsamaktadır. Bu beş alan; 1-) öz farkındalık, 2-) öz yönetim, 3-) sosyal farkındalık, 4-) ilişki kurma becerileri, 5-) sorumlu karar verme olarak sıralanmıştır. Bu alanlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda kısaca sunulmuştur.

Öz Farkındalık

Sosyal duygusal öğrenmeler bireylerin davranışlarını yönlendirme, izleme ve düzenleme becerisini kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Wilson vd., 2001; Zins vd., 2004). Bu açıdan öz farkındalık becerisi bireyin duygularını, içsel durumunu, özgüvenini ve yeteneğini yorumlayabilmelerini; güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma durumu arasındaki farkındalık becerilerini ifade eder (Beland, 2007; Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015; Kunnanatt, 2008; Pikul, 2015; Zins ve Elias, 2006). Öz farkındalık becerileri öz düzenleme ile de yakından ilgilidir. Carver ve Scheier'in (1981) öne sürdüğü gibi, kişinin öz-düzenleme mekanizmasına dâhil olması için öz-farkındalık gereklidir.

Öz Yönetim

Öz yönetim becerisi davranış, duygu ve düşüncelerin düzenlenmesi, bu durumların yapıcı ve etkili bir şekilde açıklaması ile ilgili içsel durumları yönetme yetisidir (Denham ve Brown, 2010). Öz yönetim uyum sağlama, olumlu bakış açısı, kendini ifade, başarı yönetimi, duygu kontrolü ve öz kontrol gibi unsurlardan oluşmaktadır (Boyatzis, 2009). Öz yönetim

becerisi dikkatli, özenli ve ayrıntılı planlar yapabilme, kısa, orta ve uzun vadeli hedefler ve amaçlar koyabilme, dönütler bağlamında eylemlerini değiştirebilme, belirli görevlere odaklanabilme ve yönetebilme gibi becerileri de kapsamaktadır (Elias vd., 2008; Zins vd., 2007). Öz yönetim, başarılı olmak için hedef belirleme ve gerçekleştirmeyi sağlama açısından önemlidir (Barnes, 2015). Ampirik veriler, duygusal olarak uyarıcı bir oyun ortamında duygusal deneyimlerini yönetebilen çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Hubbard ve Coie, 1994).

Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık, farklı kültürler, inançlara dair farkındalığı ve diğer kişilerin duygularını anlama adına o kişinin iç dünyasını algılama, yorumlama ve uygun şekilde yanıt verme becerisidir (Frey vd., 2000; Goleman, 2006; Trevino, 2014). Sosyal farkındalık başka bir kişinin duygusal durumunu paylaşma ve dolayısıyla onlarla daha iyi ilişki kurma kapasitesi olduğundan, empati ile yakından ilgilidir (Eisenberg, 1986). Diğer bir ifade ile sosyal ilişkiler ve sosyal farkındalık diğerlerinin bırakmış oldukları ipuçlarını takip edebilme ve bu ipuçlarına uygun cevap verebilme kapasitesidir (Miller ve de Haar, 1997).

İlişki Kurma Becerileri

İlişki kurma becerisi anlamlı ve sağlıklı ilişkiler kurma, bu ilişkileri sürdürme, iş birliği halinde çalışma, etkileşimde bulunma, çatışmaları çözme, etkili iletişim becerileri, ilgi, duygu ve hislere uygun cevaplar verme ile ilgili bir boyuttur (Barnes, 2015; Kress ve Elias, 2006). Ayrıca ilişki kurma becerileri motivasyon ve ilham becerilerini de içermektedir (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015). İlişki kurma becerileri açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

- *Koşulları Analiz Etme:* koşulları tam ve doğru bir şekilde algılama ile kişinin tepkisini etkileyecek durumları saptama ve bir karar alma sürecidir.

- *Kişisel Sorumluluk Hissetme:* Bireylerin yasal, ahlaki, etik ve güvenli davranışlarının farkına varma.
- *Diğerlerine Saygı Duyma:* Her bireyin hoşgörü, tutku ve nezaketi hak ettiğine inanma, herkesin iyiliğine katkıda bulunmaya çalışma.
- *Problem Çözme:* Karşılaştığı problemlere karşı veriye dayalı pozitif yönde bilgiler üretme, bu ürettiği bilgileri uygulama ve uygulama sonuçlarını değerlendirme. Elde ettiği sonuçlar bağlamında karar verme ve yeni durumları ortaya koyma süreci.

Sorumlu Karar Verme

Sorumlu karar verme becerisi ahlaki standartlar doğrultusunda geleceğe dair plan yapma, kararlar verme, sorumlu davranma, etik, ahlaki karar alma, diğer bireylere saygı duyma, başkalarının yararına davranış sergileme, riskli durumlardan kaçınma ve topluma katkı sağlama yeteneği ile ilgilidir (Baron, 2013; Cohen, 2006; Devaney vd., 2005; Gregory ve Fergus, 2017; Merrell ve Gueldner, 2010; Zins ve Elias, 2007). Bu sıralanan becerilerin bireylerin ilişkiler kurması ve geliştirmesi, sosyal hayatını düzenlemesi, iş yaşamında başarıya ulaşması, fiziksel ve ruhsal sağlığını koruması ve kişilerarası etkileşimi artırması gibi olumlu yönleri vardır (Denham ve Brown, 2010; Hubbard ve Coie, 1994).

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Psikososyal gelişim kuramı ilk olarak "Childhood and Society (1950)" adlı kitabında Erikson tarafından açıklanmıştır. Erikson'un teorisi, Freud'un (1894) psikoanalitik yaklaşımından derinden etkilenmiştir. Bu açıdan kuramında Freud'un etkileri görülmektedir. Ancak Erikson çalışmasında sosyal gelişimin önemine odaklanmıştır. Erikson'a (1963) göre biyolojik ve bilişsel etkiler sonucu meydana gelen, yaşam boyu süren kişilik gelişimi geçmiş ve gelecek bağlamında birbirinin ardılı olacak şekilde sekiz farklı evreden oluşur. Erikson'un bu sekiz evresi aşağıda sırası ile verilmiştir.

1) Güvene Karşılık Güvensizlik

- 2) Özerkliğe Karşı Utanç
- 3) Girişimciliğe Karşı Suçluluk
- 4) Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu
- 5) Kimliğe Karşı Rol Karmaşası
- 6) Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık
- 7) Üretkenliğe Karşı Durağanlık
- 8) Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk

Erikson'un kuramındaki önemli konulardan biri yetenek ve kişisel yeterlilikle ilgilidir. Erikson'un öne sürdüğü aşamalardan birçoğu üstünlük görünümelerini ele almaktadır. Erikson'a göre bir gelişim aşaması başarılmış ise kişide güçlenmiş ve desteklenmiş yetenek duyguları ön plana çıkar. Aşama başarı ile geçilmemiş ise aşağılık duyguları kendini göstermeye başlar (Güngör-Aytar, 2015). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve temel güçler aşağıda Tablo 4'te özetlenmiştir (Schultz ve Schultz, 2013).

Tablo 4.
Psikososyal Gelişim Dönemleri

Dönemler	Yaş	Uyuma Karşı Uyumsuzluk Baş Etme Yolları	Temel Güçler
Oral- Duyumsal	0-1	Temel Güvene Karşı Güvensizlik	Umut
Anal-Kas	1-3	Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç	İrade, İstek
Hareket-Genital	3-5	Girişimciliğe Karşı Suçluluk	Amaç
Gizli Evre	6-11	Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu	Yeterlilik
Ergenlik	12-18	Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası	Sadakat, Vefa
Genç Yetişkinlik	18-35	Yakınlığa Karşı Uzaklık	Aşk, Sevgi
Yetişkinlik	35-65	Üretkenliğe Karşı Durgunluk	Özen, Bakım
Olgunluk-Yaşlılık	65+	Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Bilgelik

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of personality* (10th ed.). USA: Wadsworth kaynağından erişilmiştir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazın taranmış arkadaşlık ilişkileri, akran ilişkileri ve sosyal becerilere yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar (makale, tez, proje vb.) incelenmiştir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şepitci-Sarıbaş (2022) yapmış olduğu doktora çalışmasında duygu düzenleme eğitimi programının çocuk evlerinde kalan 4 ila 6 yaş aralığında bulunan çocukların kaygı düzeyleri, duygu düzenleme becerileri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırma kapsamında uzman ve bakıcı annelerinde görüşleri alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmasını karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı tasarım ile desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ili Sevgi Çocuk Evleri Sitesi'nde yaşayan 23 (13 deney, 10 kontrol) çocuk, 8 uzman ve bakıcı anne olmak üzere toplam 31 birey oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak ise "Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği (Öğretmen Formu)", "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği", "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu" ve "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde non-parametrik analiz testleri (Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Testi), nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında

uygulanan eğitim programının deney grubu öğrencilerinin duygu düzenleme ve akran ilişkilerini olumlu olarak geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca uygulanan programın etkisinin kalıcı olduğu da belirlenmiştir. Nitel veri sonucunda ise uygulanan programın uzman ve bakıcı anneler için faydalı olduğu belirlenmiştir. Nitel verilere göre uygulanan program çocukların duygu düzenleme becerilerini, akran ilişkilerini geliştirmekte ve çocukların kaygı düzeylerini azaltmaktadır.

Döğer (2021) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerini ve pandemi sürecinin bu ilişkilere etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile çalışmasını yürütmüştür. Çalışma grubu olarak ise 9. sınıfta öğrenim gören 21 (erkek ve kız) öğrenci belirlemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu, kişisel bilgi formu kullanmıştır. Veri toplama sürecini uzaktan çevrimiçi olarak yürütmüştür. Elde ettiği nitel verileri içerik analizi ile çözümlemiş ve verileri kategoriler çerçevesinde yapılandırmıştır. Araştırmada elde ettiği sonuçlar incelendiğinde katılımcıların farklı platformlarda eğitimlerine devam ettikleri ve ergenlerin bu süreçte en fazla telefonla zaman geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların arkadaşlık ilişkilerinin bu süreçte olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Özellikle pandemi süreci yeni arkadaş edinememe, var olan arkadaşlardan uzaklaşma, arkadaşlarla görüşememe gibi olumsuz sonuçlara yol açmıştır.

Tercan (2020) yapmış olduğu araştırmada birlikte eğitim gören farklı kültürel kimliklere sahip Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerine sınıf ortamında uygulanan eğitsel bir çalışmanın etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Yapmış olduğu araştırmayı nicel araştırma modellerinden yarı deneysel desen ile yürütmüştür. Araştırmada iki deney grubu ve iki kontrol grubu kullanmıştır. Araştırmada gruplar arası arkadaşlık ilişkilerine odaklanan toplam 6 hikâye geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise deney ve kontrol gruplarından odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu arasında puan ortalamalarında fark olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Atış-Akyol (2020) yapmış olduğu araştırmada, çocukların (5 yaş) bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve akran ilişkileri arasındaki ilişkileri ortaya koyarak akran ilişkilerinin aracılık etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma desen olarak yordayıcı ilişkisel araştırma deseni kapsamında yürütölmüştür. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim döneminde elde edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu ise Ankara'nın çeşitli merkez ilçelerinden seçilen 309 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yapılan çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için yol analizi yapılmıştır. Ayrıca akran ilişkilerinin aracılığını belirlemek için Sobel testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bağlanma, düşük öz-kontrol, akran ilişkileri, öfke, kaygı, sosyal yetkinlik, değişkenleri arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde tüm değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Model aracılık etkisine göre akran ilişkilerinin bağlanma, düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik ve kaygı arasında tam aracılığı olduğu öfke ile ise kısmi aracılığı olduğu görölmektedir.

Uysaler (2015) çalışmasında arkadaşlık ilişkileri geliştirilmesine yönelik hazırlanan eğitim programının üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisini incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ön test ve son testli kontrol gruplu deneysel desen ile yürütölmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Fatih'te üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaşmış eğitim programı uygulayan Beyazıt Ford Otasan İlköğretim Okulunda okuyan 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere “Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı” haftada bir gün 40-45 dakikalık süreyle uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Arkadaşlık İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Hazırlanan ölçme aracı ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanmış ve araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Topaloğlu (2013) çalışmasında hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Edirne ili Keşan İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 40 öğrenciden (4-5 yaş grubundaki, bağımsız anaokulunda eğitim görmekte olan 20 kontrol grubu öğrencisi ile üniversite anaokulunda eğitim görmekte olan 20 deney grubu öğrencisi) oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler öğretmenler tarafından çocukların görüşleri bağlamında doldurulmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarıyla birlikte olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Öztürk (2009) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerine yönelik oyun içerikli arkadaşlık becerileri eğitiminin öğrencilerin arkadaşlık becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada desen olarak ön ve son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Altındağ ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulu 4. sınıfına devam eden 18 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Arkadaşlık Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna 9 hafta boyunca arkadaşlık becerileri eğitimi uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır. Deney grubuna yönelik yapılan eğitimler haftada iki kez yürütülmüş ve her eğitim etkinliği 40 dakika olarak planlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Bilgiç (2000) çalışmasında arkadaşlık becerisi eğitiminin, öğrencilerin yalnızlık düzeyine etkisinin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. Araştırma 6-8. sınıfa devam eden toplam 60 (32'si erkek, 28'i kız) öğrenci ile yürütülmüştür. 60 kişilik öğrenci grubu 15'er kişilik iki deney grubu ve iki kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubuna arkadaşlık becerisi eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır.

Arkadaşlık becerisi eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı belirlenirken, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde anlamlı bir değişme olmadığı belirlenmiştir.

Demir (2006) çalışmasında arkadaşlık becerisinin öğrencilerin sosyometrik statülerine etkisini incelemiştir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ön test, son test ve kontrol ve deney gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu (16 kişi kontrol grubu, 16 kişi deney grubu) toplam 32 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmada veriler sosyometri tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerde (arkadaşlık becerisi eğitimi alan) sosyal tercih düzeylerinin ön test puanlarında göre son test puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu belirlenmiştir.

Gündoğdu (2003) yapmış olduğu çalışmada üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlığa ilişkin görüşlerini ve arkadaş seçimlerini etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 355 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu 355 öğrenci Niğde ilinden seçilen alt, üst ve orta sosyo ekonomik düzeyi temsil ettiği ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin arkadaşı, dürüst olan, iyi olan, çalışkan olan kişi olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin arkadaş tanımlamada kullandıkları özelliklerin de arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin arkadaş seçimlerini etkileyen faktörlerin başında ise hem cinslerini seçtikleri belirlenmiştir.

Uşaklı (2006) yapmış olduğu çalışmada 5. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan (drama temelli grup rehberliği programı) eğitimin atılganlık düzeyleri, benlik saygıları ve arkadaşlık ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney, plasebo ve kontrol grubu kullanılmıştır. Drama temelli grup rehberliği programı deney grubunda bulunan öğrencilere haftada iki kez on altı oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Plasebo grubunda bulunan öğrencilere, drama tekniklerine dayanmayan (rol oynama, doğaçlama) ders çalışma becerileriyle ilgili bilgilendirme amaçlı sohbet niteliğinde kısa süreli oturumlar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir eğitim programı

uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan programın beşinci sınıf öğrencilerinin, atılganlıklarını artırarak arkadaşlık ilişkilerini etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Özaydın (2006) yapmış olduğu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların sınırlı sosyal etkileşime sahip özel gereksinimli akranları ile olan etkileşim becerilerini artırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda “*Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı*” hazırlamış ve etkililiğini sınamıştır. Çalışmada özel gereksinimli dört çocuk “*hedef çocuk*” ve programı uygulamak için eğitilen, normal gelişim gösteren çocuklar ise “*eğitici akran*” olarak ifade edilmiştir. Araştırmada akran başlatmalı öğretim kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren akranların yetiştirilme süreci, küçük gruplarda doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda programı uyguladıktan sonra, her iki grupta bulunan öğrencilerin birbirlerine yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artış tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında eğitici akranların, hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih etme sıraları da belirgin ölçüde yükselmiştir.

Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak (2002) yapmış oldukları çalışmada arkadaş kabulü düşük olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek adına sosyal beceri programı geliştirmişlerdir. Dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri araştırmalarının örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada ön test ve son test kontrol grubu yarı deneysel deseni kullanmışlardır. Deney grubuna sosyal beceri programı uygulanırken, ilgi-kontrol grubuna sosyal beceri içermeyen bir program uygulanmış, olağan-kontrol grubuna ise bir eğitim programı uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri bilgisinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir.

Hatipoğlu-Sümer (1999) yapmış olduğu çalışmada sosyal beceri eğitimi programının öğrencilerin sosyometrik statülerini artırmayı ve sosyal becerilerini geliştirmeyi (saldırgan davranışlarla başa çıkma, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, sınıf ortamına uyum sağlama, duyguları ifade etme) amaçlamıştır. Araştırmada dört devlet okulundan toplam 382 öğrenci

belirlenmiştir. Belirlenen 382 öğrenci arasından sosyometri ve sosyal beceri puanı düşük olan toplam 21 öğrenci araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre deney, kontrol ve plasebo-kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen sosyal beceri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin diğer grup öğrencilerine göre sosyometri ve sosyal beceri puanlarında bir artış olduğu belirlenmiştir.

Yurt içinde yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çocukların arkadaşlık ilişkilerini belirleme, arkadaşlık ilişkilerinin çocuklara sağladığı faydaları ortaya koyma ve çocukların arkadaşla ilişkin algıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ise ilkökul öğrencilerinin arkadaşlık bağları kurma süreçlerinde hangi yapıların etkisini ortaya koyması bakımından yurt içinde yapılan çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca çalışmada arkadaşlık bağı kurma eğitim programının etkililiği test edilmiştir. Bu yönü ile de alan yazından farklılaşmıştır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Flashman (2012) ilkökul dönemindeki çocukların arasındaki akademik başarının arkadaşlık bağı üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yaş ortalaması 7-12 arasında değişmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, arkadaşlık bağlarının öğrencilerin akademik başarısına göre değiştiği ve olumlu etki oluşturduğu belirlenmiştir. Diğer bir açıdan akademik başarısı yüksek öğrencilerin başarılı öğrencilerle düşük öğrencilerin ise başarısı düşük öğrencilerle arkadaşlık kurma eğiliminde olduklarını belirlemiştir.

Pratt ve George (2004) ilkökuldan ortaokula geçişte kız ve erkek öğrencilerin arkadaş gruplarını etkileyen sorunlara ve kaygılara yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada kızların ve erkeklerin, yeni bir okul ortamına adapte olduklarında ve bu ortamla meşgul olduklarında mevcut sosyal ilişkilerinin ne ölçüde bozulduğunu göstermişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formları kullanmışlardır. Elde

edilen verilerle öğrencilerin kaygı durumları belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları göre, ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine kendi kişisel gelişimleri için ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir.

Hassan (2014) yapmış olduğu çalışmada, Lübnan’da özel bir ilkokula devam eden öğrenciler için geliştirmiş olduğu Social Decision-Making Skills (SDSC) programının çocukların prososyal ve duygusal zekâları üzerindeki etkisini araştırmıştır. SDSC programı sosyal ilişkilerde problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerden oluşturulmuştur. Çalışmaya toplam 80 (deney grubu 29 öğrenci, kontrol grubu 51 öğrenci) öğrenci katılmıştır. Geliştirilmiş olan program deney grubundaki öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. 9 hafta süren program sonunda ANCOVA sonuçları kontrol grubunda yer alan çocukların aksine deney grubunda yer alan ve deneysel işleme katılan çocukların prososyal davranış ve duygusal zekâlarında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Kalvin, Bierman ve Erath (2015) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik bir eğitim programı hazırlamışlardır. Programın yapısını öğretmenlerinin sosyal becerileri ve akran ilişkilerini öğretmesi ve akranlarla karşılıklı etkileşim ile öğretilmesi oluşturmuştur. Araştırmacılar bu programda öğrencelerin problemlerini azaltmayı ve çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına öğretilmesi hedeflenen beceriler ise şunlardır;

- İş birliğine dayalı olarak oyun ve etkinlik gerçekleştirmek
- İletişim ve dil gelişimini desteklemek
- Duyguları düzenlemek ve anlamlarını kavramak
- Sosyal problemleri çözebilmek ve saldırganlığı kontrol altına alabilmek

Araştırmacılar erken çocukluk dönemindeki bu çocukların becerilerini desteklemek için drama, rol oynama, oyun gibi durumlardan yararlanmışlardır. Uygulanan eğitim programı

bulgularına göre, ilkokula başlayan çocukların sosyal kabullerinin daha iyi olduğu ve problemleri çözmede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Nangle, Erdley, Nevman, Mason ve Carpenter (2003) tarafından yapılan çalışmada, popülerliğin çocukların yalnızlığı ve depresyonu üzerindeki etkilerinin arkadaşlık deneyimleri üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Toplam 193 öğrenci ile yürütülen çalışmada çocukların (3. ila 6. sınıf öğrencileri), popülerlik, çoklu arkadaşlık boyutları (yani, en iyi ve iyi arkadaşlıkların niceliği ve kalitesi), yalnızlık ve depresyon ölçümlerinin türetildiği bir dizi sosyometrik ve öz bildirim anketi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, popüler olan ve arkadaşlık nitelikleri iyi olan çocukların daha başarılı arkadaşlık ilişkileri kurdukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada çocuklar için arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesinin çocukların sosyometrik özelliklerini değiştirmekten daha önemli olduğunu da ifade etmişlerdir. Çocukları yalnızlık ve depresyondan korumanın en temel yolu ise çocukların arkadaşları arasında popülerliklerinin artırılması olarak ifade etmişlerdir.

DeRosier (2004), arkadaşları tarafından sevilmeyen, sosyal kaygı yaşayan ve zorbalığa maruz kalan 3. sınıf öğrencileri için sosyal beceri müdahale programı hazırlamış ve etkililiğini araştırmıştır. Yapmış olduğu araştırmada bireysel değerlendirme ve sosyometri gibi ölçme araçları kullanmıştır. Çalışmaya örneklem olarak 381 öğrenci (Kontrol grubu 194; Deney grubu 187) dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hazırlanan sosyal müdahale eğitim programına dâhil edilen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre, özgüvenlerinde ve arkadaşları tarafından sevilme durumlarında artış olduğu ve sosyal kaygılarında azalma olduğu belirlenmiştir.

Crosnoe, Cavanagh ve Ekler (2003) ergenler arasındaki arkadaşlığın okul yaşamlarına, kariyer planlarına, yetişkin hayallerindeki etkilerine, kurmuş oldukları sosyal bağlara ve sosyal konumu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu olarak 16 yaşındaki ergenler tercih edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okulda iyi olan veya

okulu seven arkadaşları olan ergenlerin birkaç akademik problem dışında, diğer grup öğrencilere göre akademik becerilerinde daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Bulgular aynı zamanda arkadaşlığın koruyucu ve önleyici rolü dezavantajlı olma boyutuna göre farklılık gösterirken etnik köken boyutuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

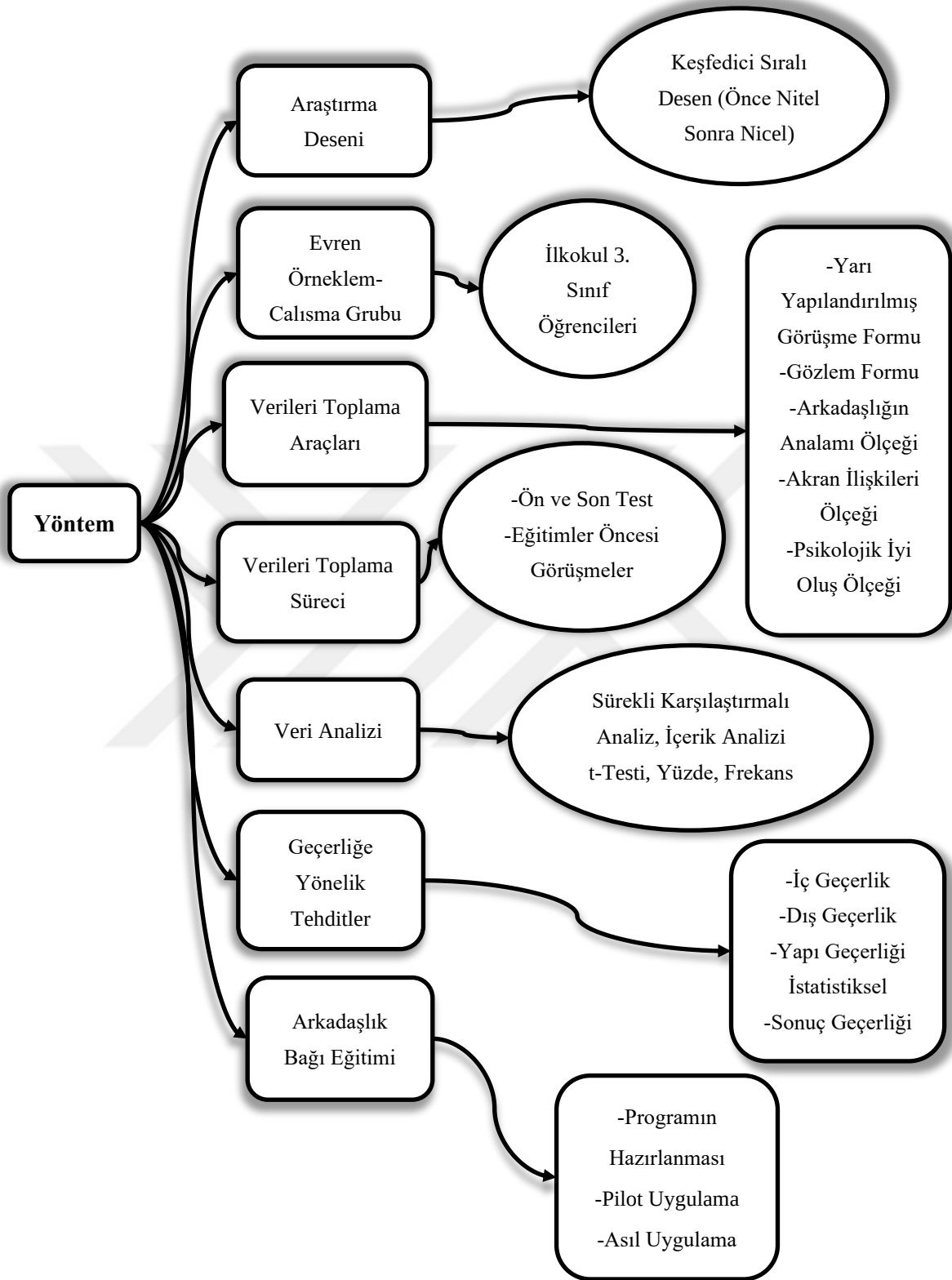
Moore ve Boldero (1991) ergenlerde arkadaşlık ilişkilerini ve psikososyal gelişim düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 71 erkek, 52 kız olmak üzere toplam 123 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada “Arkadaşlık İlişkileri Anket Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, erkek ve kız ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin psikososyal gelişime olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların akademik başarısına, arkadaşlıklar arasındaki sorunlara, duygusal zekâ ve prososyal davranışları çözmeye, akran zorbalığının önlenmesine vb. gibi çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak ilkokul öğrencilerinin arkadaşlık bağı kurma süreçlerine ilişkin teorik bir çerçeve sunan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın arkadaşlık bağları kurma sürecine ilişkin bir teorik yapı sunması, bu doğrultuda geliştirilen eğitim programının etkililiğinin sınanması bu çalışmayı alan yazından farklılaştırmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni (keşfedici sıralı desen, gömülü teori, ön test son test kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desen), çalışma grubu (nicel çalışma grubu ve nitel katılımcılar), veri toplama araçları (görüşme, gözlem formları ile arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri ve psikolojik iyi oluş ölçekleri), veri analiz yöntemleri (içerik analizi, sürekli karşılaştırmalı analiz, t-Testi, vb.), geçerlik ve güvenirlik için yapılan işlemler ayrıntıları ile açıklanmıştır. Bu tez çalışması genel hatları ile keşfedici sıralı desen kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığı nasıl anlamlandırdığına yönelik bir teori geliştirme ve bu teorinin programa yansması ile arkadaşlık bağı kurma süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için öncelikle çalışma grubundan nitel veriler elde edilmiş çıkan teorik yapı bağlamında deney grubuna uygulanan arkadaşlık bağı eğitim programı hazırlanmıştır. Bu noktada ortaya çıkan çekirdek kategori “*Arkadaşlık Bağı Kurma*” olarak belirlenmiştir. Deney grubuna arkadaşlık bağı eğitim programı, plasebo grubuna işbirlikli öğrenme modeli, kontrol grubuna ise milli eğitim müfredatı kapsamında eğitimler verilmiştir. Ayrıca programın hazırlanmasında araştırmanın nitel verilerinden de yararlanılmıştır. Plasebo grubunun oluşturulma nedeni ise deney grubuna uygulanan etkinliklerin etkililiğini ortaya koymaktır. Yöntem bölümüne ilişkin genel işleyiş aşağıda Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Yöntem Genel İşleyiş.

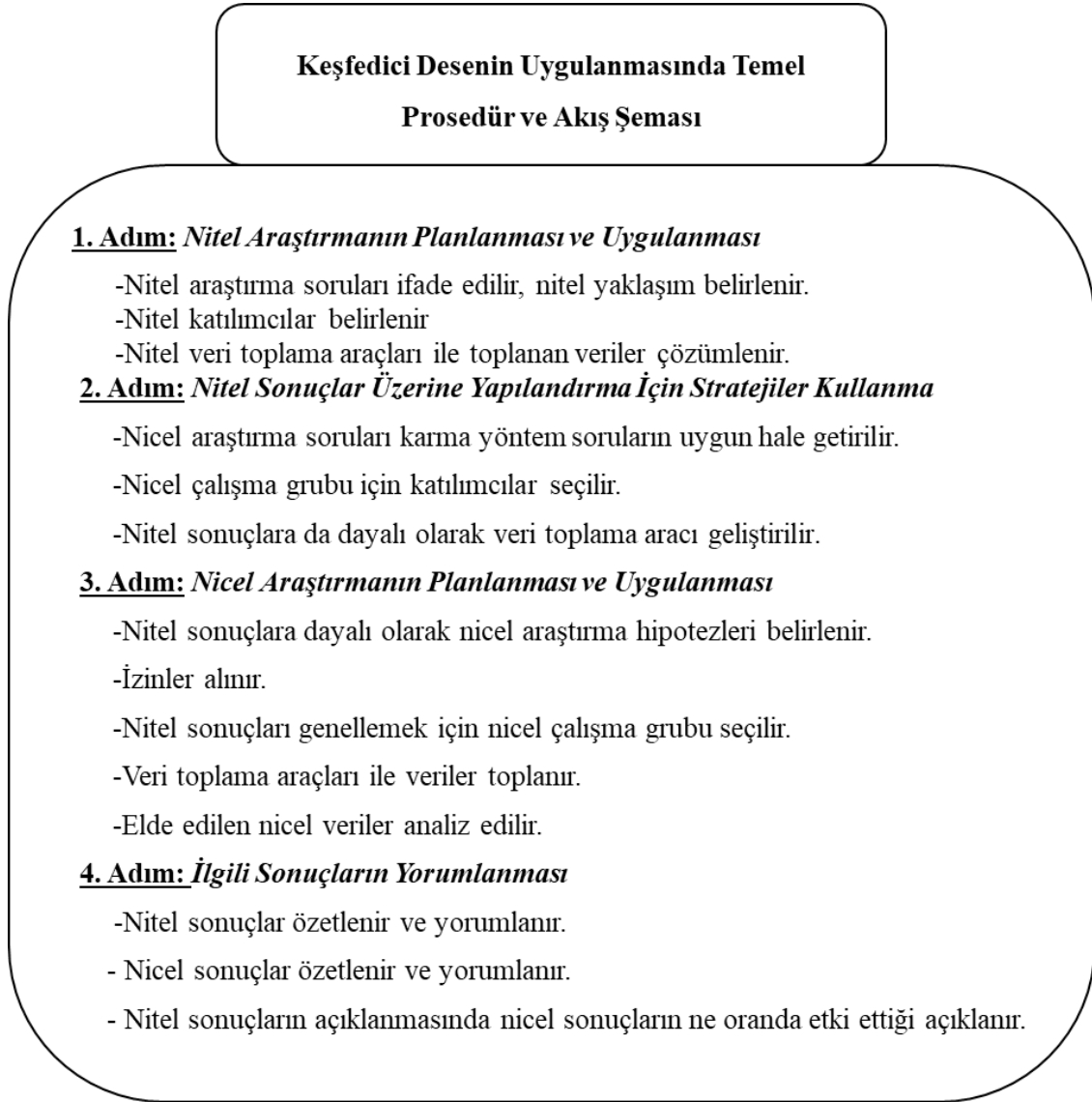
Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan süreçler ve ABEP'inin arkadaşlığın anlamı, psikolojik iyi oluş ve akran ilişkilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde çalışmanın temel deseni (keşfedici sıralı desen) ile nitel (gömülü teori) ve nicel (yarı deneysel desen) desenleri açıklanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yöntem bilimsel araştırmalara yön veren nitel ve nicel olmak üzere iki temel araştırma paradigmasının olduğu görülmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar irdelendiğinde ise nicel ve nitel yaklaşımların farklı şekillerde entegrasyonuna dayanan karma yöntem araştırma desenlerinin geliştirildiği belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları üçüncü bir yöntem bilimsel hareket olarak adlandırılmakta (Tashakkori ve Teddlie, 2010) ve nitel ve nicel araştırma verilerinin bütünleştirilmesini gerektirmektedir (Creswell, 2017). Bu doğrultuda bu çalışma, nitel ve nicel araştırma desenlerinin sırası ile kullanıldığı karma yöntem araştırması olarak planlanmış ve yapılandırılmıştır.

Karma yöntem araştırmalarının birçok deseni bulunmaktadır. Bu çalışma karma yöntem araştırma desenlerinden, keşfedici sıralı desen kapsamında yürütülmüştür. Keşfedici sıralı desen araştırması iki aşamalı sıralı olarak yürütülen bir desendir. Bu desende araştırmacı nicel araştırmasını planlamadan önce ele aldığı konuyu nitel olarak keşfetmeye başlar. Araştırmacı nitel verilere dayalı olarak bir araç veya program geliştirir ve bu aracı nicel verilerin (arkadaşlığın anlamı ölçeği) ortaya konmasında kullanılır. Keşfedici sıralı desende ilk önce nitel veriler toplanmakta nitel veriler çerçevesinde nicel araştırma kısmı tasarlanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Keşfedici desenin birinci amacı ilk aşamada nitel verilerle elde edilen bulguları (arkadaşlık bağı eğitim programı çerçevesinde) ikinci aşamada nicel gruba genellemektir. Bu desen özellikle araştırmanın amacı doğrultusunda ölçme araçlarının literatürde olmadığı zamanlarda bir ölçme aracı geliştirme

veya ölçülecek niteliklerin durumlarının bilinmediği zaman durumları nitel olarak ortaya koymak için yapılır. Keşfedici sıralı desenin uygulama durumu aşağıda Şekil 8’de sunulmuştur (Creswell ve Plano-Clark, 2018).



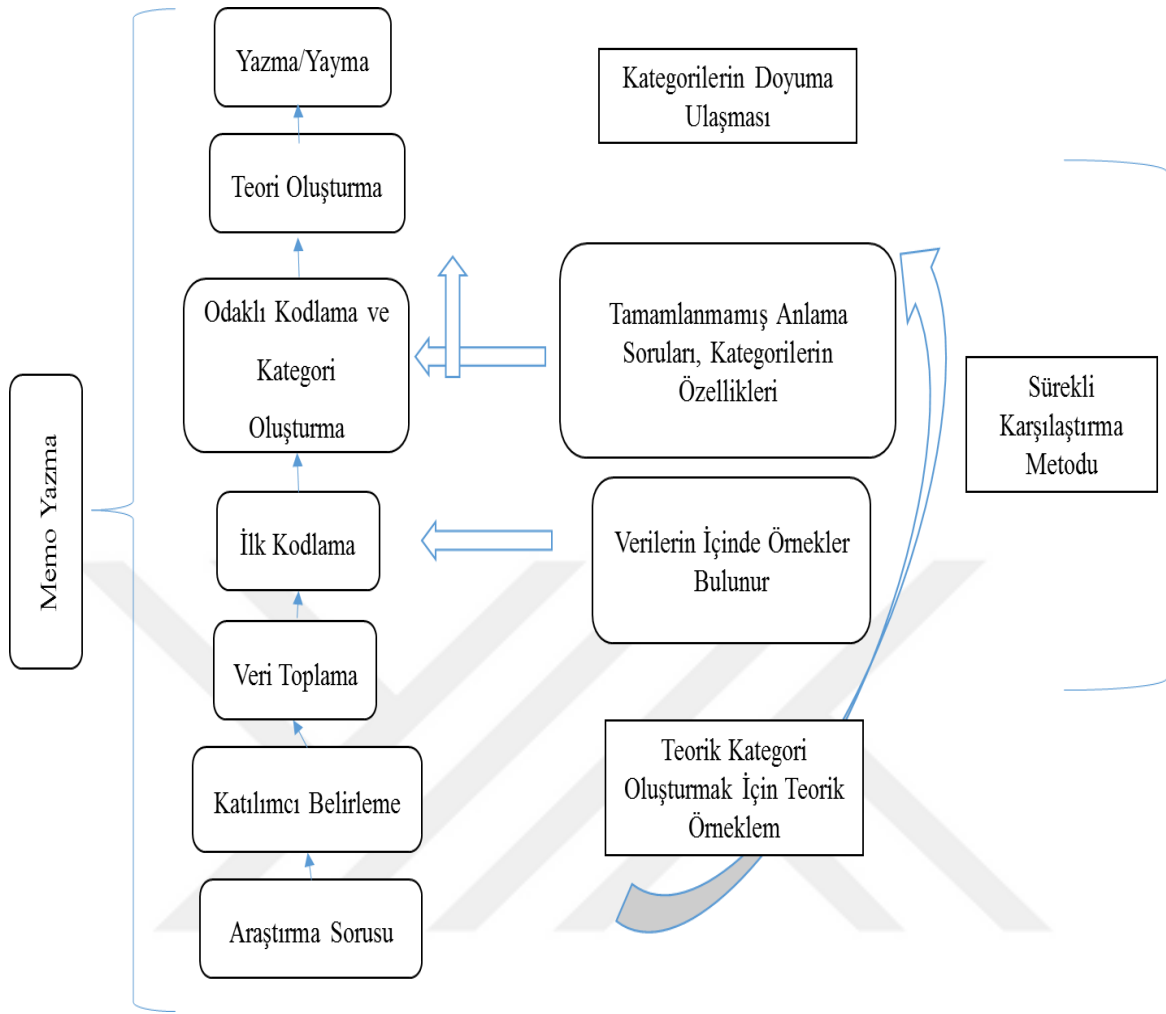
Şekil 8. Keşfedici Sıralı Desen. Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (2. Edition). London: Sage kaynağından erişilmiştir.

Keşfedici sıralı desenin iki biçiminden söz edilebilir. Bu biçimler iki aşamanın önceliğine göre farklılaşmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma sonucu ortaya çıkan kuramın etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma boyutunu nicel veriler ile destekleme biçimi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni başlığı iki aşamada yapılandırılmıştır.

Bunlar; 1) nitel boyuta ilişkin desen ve 2) nicel boyuta ilişkin desen. Araştırmada kullanılan nitel ve nicel desenler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Nitel Deseni

Nitel boyut gömülü teori ile yürütülmüştür. Gömülü teori önceden bilinmeyen veya sistemli bir şekilde açıklanmamış birtakım olguların, elde edilen veriler doğrultusunda aralarındaki bağlantılar dikkate alınarak açıklandığı bir modelleme çalışmasıdır (Birgili, 2015). Gömülü teori araştırmalarının odak noktası bir fenomenin açıklanmasında tümevarımsal olarak teori geliştirmek ve kişilerin farkında olmadığı veya olduğu sosyal yaşam örüntülerini ortaya çıkarmak ve sistemli bir şekilde açıklamaktır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2017; Dawes ve Larson, 2011; Engward, 2013). Araştırma metodu olarak gömülü teoride veri toplama, veri analizi ve sonucunda ortaya konan teori arasında yakın bir ilişki vardır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Gömülü teori araştırmalarının temel amacı kavramsal kategoriler, kodlar ve bağlam arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu ilişkilerin hangi kuramsal yapı çerçevesinde oluştuğunu, sürdürüldüğünü ve değiştiğini ayrıntılarıyla belirlemektir (Charmaz, 2006). Gömülü teori ayrı bir kuram olmamakla birlikte alandan elde edilen verilerle temellendirilerek gelişen bir araştırma desendir (Glesne, 2015). Gömülü teori yaklaşımına göre, kuramlar insanların eylemlerinde, toplumsal yapılarda ve alandaki veride gömülüdür (Glaser ve Strauss, 1997). Bu kuramda araştırmacılar sahadan topladıkları (görüşme, gözlem vb.) verilerle kategorileri (elde ettikleri veriler bağlamında) ilişkilendirerek aradaki sosyal yapıyı ortaya koymaya yönelik bir kuramı ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2017). Araştırmacı gömülü teori yaklaşımında elde ettiği verileri sürekli karşılaştırmalı analizin doğasına uygun olarak tümdengelim veya tümevarım bağlantısı kurma, kuramsal örnekleme yapma, alan taraması yapma, ek alan taraması yapma, araştırma ortamlarını birleştirme süreçleri ile yeni kavramlar oluşturma sürecini takip ederek bir kuram oluşturur (Patton, 2015). Gömülü teorinin görsel sunumu Şekil 9'da sunulmuştur (Charmaz, 2006).



Şekil 9. Gömülü Teorinin Görsel Sunumu. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage kaynağından erişilmiştir.

Gömülü Teori Desenleri

Alanyazın incelendiğinde gömülü teori desenleri olarak üç temel desenden söz edilebilir.

Aşağıda bu üç desen açıklanmıştır (Hood, 2012).

- *Sistematiik Desen:* Corbin ve Strauss (2008), Strauss ve Corbin (1998).
- *Gelişen/Klasik Desen:* Glaser (1992).
- *Yapılandırıcı Desen:* Charmaz (2006).

Sistemantik Desen

Sistemantik desen temelde Strauss'un bir yaklaşımıdır. Gömülü teoride sistemantik desen veri kodlama sürecinde planladığımız kodlama adımları paralelinde bir mantık süreci planlamaya veya geliştirilen teoriyi görsel olarak sunmayı sağlayan bir desendir (Creswell, 2016). Corbin ve Strauss (1990) gömülü teori yapacak olan araştırmacıların sistemantik araştırma desenlerini çok iyi bilmeleri gerektiğini ve bu adımları birbiri ile ilişkilendirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu adımlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Çelik ve Ekşi, 2018).

- Veri toplama ve analiz süreçleri birbirleri ile ilişkili süreçlerdir.
- Kavramlar analizlerin temel birimleridir.
- Kategoriler geliştirilmeli ve ilişkilendirilmelidir.
- Örneklem kuramsal bir zemin üzerinde ilerler.
- Veri analizi sürekli karşılaştırma yöntemi ile yapılır.
- Örüntü ve varsayımlar hesaba katılmalıdır.
- Teoride süreçler inşa edilmelidir.
- Gömülü teorinin kuramsal bir parçası olarak kuramsal not (memo) yazılmalıdır.
- Araştırma sürecinde mümkün olduğu kadar kategoriler arasında hipotezler geliştirilmeli ve doğrulanmalıdır.
- Gömülü teorisyen tek başına çalışmamalı.
- Daha geniş yapılar analize dâhil edilmelidir.

Sistemantik desen önceden belirlenmiş bir dizi analiz adımlarını içerdiğinden bu kodlama adımları aşağıda açıklanmıştır.

Açık Kodlama: Açık kodlama verilerin toplanması ve kategorize edilmesidir. Birinci düzey kodlama olarak da adlandırılır. Bu süreçte veriler kavramsallaştırma ve kategorileştirme amacıyla parçalara bölünür. Ham veriler kodlandıktan sonra kavramsal etiketleme işine tabi

tutulur. Açık kodlama verileri analitik olarak ayrıştırılması bakımından yorumlayıcı bir süreç olarak da adlandırılır.

Eksen Kodlama: Eksen kodlama açık kodlama sonucu oluşan kavramlar arasındaki bağların kurulmasıdır. Açık kodlama sonucu ulaşılan kodların çekirdek kategorinin oluşmasına hizmet edecek şekilde yeniden düzenlendiği aşamadır (Özden, 2016).

Seçici Kodlama: Seçici kodlama kategorilerin bir çekirdek kategori etrafında toplanmasıdır. Bu adım soyut ve kapsamlı bir teorinin oluşması için süreç boyunca (açık ve eksen kodlama) belirlenen kod ve temaların bütünleştirilmesidir (Corbin ve Strauss, 1990; Strauss ve Corbin, 1998).

Klasik/Gelişen Desen

Glaser ve Holton (2004) tarafından son şekli verilen klasik desen, sistematik desen gibi üç aşamalı bir analiz sürecin içermektedir. Gömülü teori perspektifinden araştırmacının elde ettiği nitel veriler, bir olayın açıklamasında işe koşulan kelime zinciri olarak ifade edilir. Gömülü teoride olay, analiz bölümü olup kodlanmış veya kodlama sürecinde sınıflandırılmış kavramın özelliğinin ortaya çıkmasıdır (Çelik ve Ekşi, 2018). Glaser için gömülü teori, temel bir sosyal süreci kavramlarla açıklamaktır (Creswell, 2016).

Klasik desende sistematik desen gibi açık kodlama ile başlamaktadır. Klasik desendeki açık kodlama süreci sistematik desendeki kuralcı bir kodlamadan ziyade daha esnek bir kodlamayı ifade etmektedir. İkinci aşamada seçici kodlama bulunmaktadır. Bu aşamaya araştırmacının oluşturmak istediği çekirdek kategori ile ilgili bir fikir oluşturmasından sonra geçilmelidir. Üçüncü aşama ise, kuramsal kodlama olarak ifade edilmiştir. Bu aşama, kuramların hipotezlere entegre edilmesini, ilişkilendirme ve kavramsallaştırma süreçlerini kapsamaktadır. Glaser (1978)'a göre kuramsal kodlama bağımsız kodların (sürece ilişkin elde edilen bütün kodlar), birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğidir.

Açık Kodlama: Veri analizi basamağının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Açık kodlama veri toplama sürecinde, analiz eş zamanlı ve sürekli karşılaştırmalı şekilde yapılmaktadır. Bu

aşamada veri, herhangi bir sınırlama olmadan açıklanır. Açık kodlama sürecine verilerin satır satır kodlanmasıyla giriş yapılır. Satır satır kodlama süreci, kategorileri detaylı bir şekilde açıklamaya ve onları doygunlaştırmaya zorlar, önemli bir kategoriye kaçırma olasılığını azaltır ve izlenimciliğin ötesinde veriye hâkim olan kategorilerin temellendirilmesini sağlar (Çelik ve Ekşi, 2018). Araştırmacı bu kısımda olası tüm yolları deneyerek veri içindeki anlamları açığa çıkarmaya çalışır. Açık kodlama süreci bir probleme odaklanmadan önce araştırmacının, kuramsal örnekleme ile çalışmayı hangi açılardan görmesi gerektiğine zemin hazırlar. Açık kodlama çalışmada elde edilen tüm verileri görmenin yanı sıra kuramsal duyarlılığında gelişmesini sağlar (Glaser ve Holton 2004). Açık kodlama süreci bir kavram olmadan başlayan ve çekirdek bir kategoriye ulaştıncaya sonlandırılan bir süreç olarak ifade edilebilir.

Seçici Kodlama: Açık kodlamayı sonlandırma ve teoride kullanılacak özel yöndeki çekirdek değişkenlerle ilişkili olan değişken kodların sınırlandırılması anlamına gelmektedir. Seçici kodlama, yeni geliştirilen kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen verilerin filtrelenmesinde ve kodlanmasında araştırmacıya yardımcı olan bir basamaktır (Çelik ve Ekşi, 2018).

Kuramsal Kodlama: Glaser (1978)'e göre kuramsal kodlama teoriler hipotezler içine entegre edilirken “substantive” kodların birbirleri ile nasıl ilişkilendirileceğini kavramsallaştırılmasıdır. Bu bölümde veriler sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak kodlanmaktadır. Veri ve teori arasındaki temel ilişki kuramsal bir kod olarak değerlendirilir. Kod veride ki deneysel işaretlerin altında yatan örüntüleri kavramsallaştıran öğedir. Gelişen klasik desende kuramsal kodlama, çekirdek kategoriler doygunluğa ulaştığında gerçekleştirilen kodlama basamağıdır.

Yapılandırmacı Desen

Yapılandırmacı gömülü teori verilerin yüzeyde yatan anlamları ile ilgilenmez, verilerin içine sızan değerler, inançlar ve ideolojileri sorgular. Yaşamı yeniden biçimlendirme gibi aktif kodları kullanma bireyin deneyimlerini yakalamanın en iyi yoludur. Charmaz (2006),

kodlama adımlarını üç temel düzeyde incelemiştir. Bu düzeylerin ikisi ise asıl düzey olarak belirtilmiştir. İlki Başlangıç Kodlaması (Initial Coding), ikincisi Odaklanılmış Kodlama (Focused Coding) ve son olarak Kuramsal Kodlama (Theoretical Coding) şeklinde devam eder. Tüm analiz ve kodlama düzeylerinde “*sürekli karşılaştırmalı veri analizi*” yöntemi kullanılır. Bu çalışma kapsamında yapılandırmacı gömülü teori deseni kullanılmıştır (Charmaz, 2006).

Üç Farklı Gömülü Teori Yaklaşımının Ortak Özellikleri

Gömülü teori yaklaşımlarında birbirinden farklı desenler olmasına karşın temelde bazı ortak noktaları vardır. Bütün gömülü teori desenleri aşağıda sıralanan ortak özellikleri barındırmaktadırlar (Çelik ve Ekşi, 2018).

Süreç Yaklaşımı

Gömülü teori yaklaşımları tek bir fikri ortaya çıkarmasına rağmen sosyal dünyadaki etkileşimler nedeniyle süreç odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Gömülü teoride süreç insanlar arasında meydana gelen etkileşimler dizisi olarak ifade edilir (Çelik ve Ekşi, 2018).

Kuramsal Duyarlılık

Kuramsal duyarlılık, iç görü yeteneği ile ilişkili olup verileri kavrama, yorumlama ve anlamlandırma olarak ilişkili ve ilişkisiz verileri birbirinden ayırt etme sürecidir (Corbin ve Strauss, 1990). Gömülü teoride verilere dayalı olarak kavram oluşturma ve bu kavramları normal teori modellerine göre ilişkilendirme yeteneği kuramsal duyarlılığın temelidir (Özden, 2016).

Kuramsal Örnekleme

Gömülü teoride araştırmacılar gözlem, veri kaydı, söyleşi, günlük ve aktif katılım gibi çeşitli şekillerde veriler toplanabilir. Buna karşı en fazla tercih edilen yöntem görüşme tekniğidir. Gömülü teoride kuramsal örnekleme, araştırmacıların teori üretmede kendilerine fayda

sağlayacak veri toplama formlarını seçmesi ve sürekli veri toplaması anlamına gelir (Çelik ve Ekşi, 2018).

Sürekli Karşılaştırmalı Analiz

Sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi veri kodlama ve veri analizinin eş zamanlı olarak yürütülerek veri içindeki anlamın keşfedilmesinin amaçlandığı bir yöntemdir. Bu yöntem bütünlük veriyeye ve test edilmeyi kolaylaştıracak bir teori için veri toplama, kodlama ve analiz sürecinde kuramsal örnekleme ile sistematik olarak bütünlük bir süreç olarak ifade edilebilir (Kolb, 2012). Sürekli karşılaştırma süreci 1-) her kategori için geçerli olayları karşılaştırma, 2-) kategori ve özelliklerini bütünlükleştirme, 3-) teoriyi sınırlandırma ve 4-) teori yazımı olmak üzere dört aşamadan meydana gelir.

Çekirdek Kategori

Çekirdek kategori ancak sürekli karşılaştırma yöntemi ile verilerin sürekli olarak irdelenmesi ve üzerinde analitik olarak düşünülmesiyle ortaya çıkar. Yapılan analizler sonrasında çekirdek kategori tanımlandıktan sonra araştırmacı kategorilerin modifikasyonu üzerine odaklanmalı ve teoriyi kategoriler ve alt kategorilerle bütünlükleştirmelidir. Çekirdek kategorinin diğer kategorilerle ilişkisi açıklanabilmelidir.

Memo (Hatırlatıcı, Kuramsal Kod) Yazımı

Memo yazımı araştırmacının teorisinin başından sonuna kadar sistemli bir şekilde yapması gerektiği bir yöntemdir. Sürekli karşılaştırmalı analiz temelinde analiz sürecinde sürekli hatırlatıcı not yazmak araştırmacının amacına ulaşması adına önemli görülmektedir.

Literatür İncelemesi

Teori sürecin başlangıcında veya sonunda literatür incelemesi gereklidir. Sistemli desen savunucularına göre literatür araştırmayı düzenlemek, kuramsal duyarlılık geliştirmek ve araştırmayı belli bir zemine oturtmak için gereklidir. Gelişen savunucularına göre ise

araştırmaya başlamadan önce literatür incelememek gereklidir. Bu yaklaşıma göre literatür incelemesi teori ortaya çıktıktan sonra yapılmalı ve teoriyi geliştirmelidir. Yani çekirdek kategori oturduğu zaman literatür incelemesine başlanmalıdır. Yapılandırmacı görüşe göre ise literatür incelemesi fikirlerin ve gömülü teorinin irdelendiği alanlardaki araştırmaların birbirine bağlanmasını sağlamak için bir zemindir.

Teori Üretimi

Gömülü teori araştırmasındaki teori, veriler içinde gömülü halde bulunan gerçek bir konu hakkındaki soyut bir açıklama veya anlayıştır. Ancak bu oluşturulan teorinin geniş kitlelerle ilişkisi yoktur. Çünkü geliştirilen teori toplanan verilerle yakından ilişkilidir.

Araştırmanın Nicel Deseni

Araştırmanın nicel boyutu deneysel desen kapsamında yürütülmüştür. Alanyazında, deneysel araştırmalar, bilimsel yöntem çalışmaları içerisinde diğerler araştırma modellerine göre daha kesin sonuçların elde edildiği bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Deneysel araştırmalar çeşitli şekillerde yürütülebilmektedir. Bu çalışmanın nicel boyutu, deney, kontrol, plasebo gruplu ön ve son testli yarı deneysel desen kapsamında tasarlanmıştır. Yarı deneysel desen, deneysel sürecin uygulandığı ancak tüm değişkenlerin kontrol altına alınamadığı durumlarda kullanılan bir deneysel araştırma deseni yöntemidir (Christensen vd., 2015). Eğitim araştırmalarında değişkenleri (ortam, yaş, cinsiyet vb.) kontrol altına almak güç olduğundan yarı deneysel araştırma modelleri daha sık tercih edilmektedir. Ayrıca yarı deneysel modeller örneklem grubunun yansız olarak atanamadığı (Creswell, 2017) durumlarda kullanılan bir model olduğundan bu araştırmanın yürütülmesinde tercih edilmiştir. Bu çalışmada yarı deneysel araştırma türlerinden kontrol gruplu, ön test ve son testli tür tercih edilmiştir. Deney grubuna uygulanan arkadaşlık bağı eğitimi etkinliklerinin etkililiğini ortaya koyma adına iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı plasebo grubu da oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan yarı deneysel araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yarı Deneysel Desenin Sembolik Gösterimi

Çalışma Grupları	Ön Test	Uygulanan Program Türü	Son Test
Deney (D)	O1.1	ABE (+)	O1.2
Kontrol (K)	O2.1	-----	O2.2
Plasebo (P)	O3.1	İDE (-)	O3.2

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem kaynağından erişilmiştir.

ABE (+): Arkadaşlık bağı etkinlikleri

İDE (-): İşbirlikli öğrenme tekniklerine uygun öğrenme etkinlikleri

D: ABE etkinlikleri uygulanacak olan deney grubu

K: Kontrol grubu

P: Plasebo grubu

O1.1, O1.2 ve O1.3: Deney grubu ön test ve son test ölçümleri

O2.1 ve O2.2: Kontrol grubu ön test ve son test ölçümleri

O3.1 ve O3.2: Plasebo grubu ön test ve son test ölçümleri

Araştırmalarda neden sonuç ilişkisine bağlı olarak değişkenler bağımsız ve bağımlı değişken olarak ikiye ayrılmaktadır. Bir araştırmada bağımsız değişken araştırmacı tarafından manipüle edilebilirken, bağımlı değişken ise manipüle edilemeyen değişkenlerdir. Diğer bir deyişle değişkenliğin sonucunu etkileyen değişken bağımsız değişken, sonuç olan ve araştırılan değişken ise bağımlı değişkendir (Büyüköztürk, 2017; Creswell, 2017).

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri şu şekildedir;

- *Bağımlı değişken:* İlkokul öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı, arkadaşlık ilişkileri ve psikolojik iyi oluş ölçeklerinin toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar.
- *Bağımsız değişken:* Deney grubuna uygulanan arkadaşlık bağı eğitimi etkinlikleri (ABEP) ve plasebo grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme etkinlikleri (İDE).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma nitel ve nicel desenlerle birlikte karma yöntemle yürütüldüğünden nitel ve nicel araştırma deseni için farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Nitel çalışma grubu çalışma grubundan (94 ilkokul 3. Sınıf öğrencisi) rastgele belirlenen 15 öğrenci ile oluşturulmuştur. 15 öğrenci yapılan görüşmeler sonrasında veri doyumu sağlandığı ve verilerin aynı konular etrafında döndüğü belirlenmiştir. Veri doygunluğuna ulaşıldığından nitel veri toplama süreci sonlandırılmış ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu ise 32 deney, 32 kontrol ve 30 plasebo grubunda bulunan toplam 94 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden kuramsal örnekleme ile belirlenmiştir. Kuramsal örnekleme gömülü teori yaklaşımının doğasına uygun bir örnekleme yöntemidir. Kuramsal örneklemede “hayatın kesitleri, belli zaman dilimleri ve günlük hayat olayları kuramsal kavramların temsili üzerine örnekleme alınır”. Kuramsal örnekleme gömülü teori yaklaşımında sıklıkla kullanılan sürekli karşılaştırmalı analizi de desteklemektedir (Patton, 2015). Kuramsal örneklemede araştırma sorusunun yanıtı olabilecek yapı ve süreçler doyum noktasına ulaşınca kadar sürdürülür (West, 2001). Ayrıca kuramsal örnekleme alan yazında güçlü kuramsal bir literatürün bulunmadığı zaman kullanılabilir (Newman ve Benz, 1998). Araştırmada nitel boyutun katılımcılarını 15 öğrenci oluşturmuştur. Bu 15 öğrenci uygulamalar öncesinden deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencileri arasından rastgele seçilmiştir. Seçilen bu öğrencilerden veri doyumu sağlanana kadar görüşme yapılmış ve 15 öğrenciden sonra verilerin tekrar ettiği belirlenmiştir. Ayrıca nitel çalışma grubunda bulunan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, gözlem yoluyla incelenmiştir. Nitel çalışma grubunda bulunan (deney grubu, plasebo grubu, kontrol grubu öğrencileri) 15 öğrencinin hikâyeleri ise aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Katılımcı Hikâyeleri

K-1	Öğrencinin cinsiyeti kızdır ve sosyo ekonomik olarak düşük bir bölgede ilkokula gitmektedir. Anne ve baba eğitim durumu ortaokuldur. Ailesinin maddi durumu 2000-3000 arasındadır. Bir kız ve iki erkek kardeşi vardır. 10 arkadaşı olduğunu ifade etmiş, güvendiği arkadaş sayısını ise 1 olarak ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni K-1'i derslerinde başarılı ve özellikle sayısal becerilerinin gelişmiş olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin arkadaş canlısı biri olduğu ve çok kolay arkadaş edinebildiğini ifade etmiştir.
K-2	Öğrencinin cinsiyeti erkektir ve sosyo-ekonomik olarak düşük bir bölgede ilkokula devam etmektedir. Anne eğitim durumu ortaokul baba eğitim durumu ise lisedir. Ailesinin maddi durumu 3000-4000 arasındadır. Tek çocuktur ve kardeşi yoktur. Arkadaşı olarak 22 arkadaşı olduğunu ifade etmiş güvendiği arkadaşları olarak ise 2 kişi olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni K-2'yi derslerinde çok başarılı olmayan ancak çok da geri olmayan bir olarak tanımlamıştır. Arkadaşları ile ilişkisinin iyi olduğunu ve liderlik özellikleri olduğunu da belirtmiştir.
K-3	Öğrencinin cinsiyeti erkektir ve içine kapanık bir çocuktur. Anne eğitim durumu ilkokul baba eğitim durumu ise ortaokuldur. Ailesinin maddi durumu 2000 liranın altındadır. Öğrencinin 3 kız ve 1 erkek kardeşi vardır. 5 arkadaşı olduğunu ve 3 çok güvendiği arkadaş olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni K-3'ü derslerinde başarısız, içine kapanık ve asosyal bir çocuk olarak nitelemiştir.
K-4	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne eğitim durumu lise baba eğitim durumu ortaokuldur. Ailesinin maddi durumu 2000-3000 TL arasındadır. 2 erkek kardeşi vardır. Okuldan sadece bir arkadaş olduğunu, mahalleden ise 4 arkadaş olduğunu ifade etmiştir. En güvendiği arkadaşını ise bir kişi olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni K-4'ü derslerinde çok başarılı olmayan ancak sorumluluklarını yerine getiren biri olarak tanımlamıştır.
K-5	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne eğitim durumu ortaokul baba eğitim durumu lisedir. Ailesinin maddi durumu 3000-4000 TL arasındadır. 1 kız ve 1 de erkek kardeşi vardır. Okuldan ve mahalleden 10'dan fazla arkadaş olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği arkadaşları olarak ise Melisa ve Beyza'nın olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni K-5'i derslerinde ortalama düzeyde başarılı olduğunu ve sınıf içinde çok fazla çocukla iletişimde olmadığını ifade etmiştir.
K-6	Öğrencinin cinsiyeti erkektir. Anne eğitim durumu lise baba eğitim durumu ise üniversitedir (ön lisans). Anne ev hanımı baba ise ticaretle uğraşmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 4000-5000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 30'un üstünde arkadaş olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 3 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-6 derslerinde ortalama düzeyde başarılı olan ve arkadaş edinebilen bir çocuktur.
K-7	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne eğitim durumu ilkokul baba eğitim durumu ise ortaokuldur. Anne temizlik görevlisi baba ise esnaflık yapmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 5000-6000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 10'un üstünde arkadaş olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 2 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-7 derslerinde ortalama düzeyde başarılı olan ve sınıf içerisinde çok sosyal olmayan bir çocuktur.
K-8	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne eğitim durumu ilkokul baba eğitim durumu ise lisedir. Anne esnaf, baba ise memurluk yapmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 5000-6000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 10'un üstünde arkadaş olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 2 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-8 derslerinde ortalama düzeyde başarılı olan ve sınıf içerisinde çok sosyal olmayan bir çocuktur.

Tablo 6

Katılımcı Hikâyelerinin Devamı

K-9	Öğrencinin cinsiyeti erkektir. Anne eğitim durumu ilkokul baba eğitim durumu ise lisedir. Anne ev hanımı, baba ise tekstilde çalışmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 3000-4000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 10'un üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 2 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-9 derslerinde başarılı olan ve sınıf içerisinde çok sosyal olmayan bir çocuktur.
K-10	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne ve baba eğitim durumu lisedir. Anne ev gündelikçi, baba ise markette çalışmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 5000-6000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 9'un üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 1 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-10 derslerinde çok başarılı olmayan içine kapanık bir çocuktur.
K-11	Öğrencinin cinsiyeti erkektir. Anne eğitim durumu ilkokul baba eğitim durumu ise lisedir. Anne ev hanımı, baba ise esnafılık yapmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 4000-5000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 20'nin üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 4 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-9 derslerinde başarılı olan ve sınıf içerisinde çok sosyal olmayan bir çocuktur.
K-12	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne ve baba okuma yazma bilmemektedir. Anne ev hanımı, baba ise kasapta çalışmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 2000-3000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 8'in üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 1 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-12 derslerinde başarılı değildir. Arkadaş sayısı sınıf ortamında neredeyse hiç yoktur. Öğrenci içine kapanık sosyal olmayan bir çocuktur.
K-13	Öğrencinin cinsiyeti erkektir. Anne okuma yazma bilmemekte baba ise ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı, baba ise züccaciye işi yapmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 3000-4000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 15'in üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 3 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-13 sosyal olmayan ve derslerinde başarısız olan bir çocuktur.
K-14	Öğrencinin cinsiyeti kızdır. Anne eğitim durumu ortaokul baba eğitim durumu ise lisedir. Anne ev hanımı, baba ise organize sanayi bölgesinde çalışmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 4000-5000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 10'un üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 2 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-14 derslerinde başarılı olan, sınıf içerisinde tertipli ve düzenli bu yüzden arkadaşları tarafından sevilen bir çocuktur.
K-15	Öğrencinin cinsiyeti erkektir. Anne eğitim durumu ilkokul baba eğitim durumu ise üniversitedir. Anne ev hanımı, baba ise devlet kurumunda memurluk yapmaktadır. Ailesinin aylık maddi geliri 5000-6000 TL arasındadır. Okuldan ve mahalleden toplam 30'un üstünde arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Güvendiği, en sevdiği eşyasını paylaşabildiği arkadaş sayısını ise 5 olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenine göre K-15 derslerinde başarılı olan ve sınıf içerisinde çok popüler ve liderlik özelliği bulunan bir çocuktur.

Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel çalışma grubunu İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulun üçüncü sınıfında öğrenim gören ve küme örnekleme yöntemi yoluyla seçilen toplam 94 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Rastgele örneklemede

evrende bulunan kişilerin örnekleme girme ihtimalleri aynıdır. Başka bir ifade ile evrende bulunan kişiler veya gruplar araştırmanın çalışma grubuna tesadüfen seçilmektedir. Küme örneklemede ise evrenden elemanlar değil elemanların oluşturduğu kümeler seçilmektedir (Marshall ve Rossman, 2014; Patton, 2015).

Deney Kontrol ve Plasebo Grubunu Oluşturma Süreci

Çalışma kapsamında öncelikle bir plasebo, bir kontrol, bir deney grubu oluşturulmuştur. Plasebo ve kontrol grubunun olmasının nedeni deney grubunda meydana gelen değişimlerin kontrol edilmesi ve teorik yapı çerçevesinde oluşturulan arkadaşlık bağı eğitim programının etkililiğinin daha net ortaya konulmasının amaçlanmasıdır. Deney, kontrol ve plasebo grubunun belirlenmesinde düşük sosyoekonomik düzeydeki bir bölgedeki ilkokul seçilmiştir. Bu durumun asıl nedeni ise düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okulların bu tarz eğitim programlarına ulaşmasının diğerlerine göre daha kısıtlı olması durumudur. Kontrol grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yönteminde dâhil hiçbir akran ve arkadaşlık becerilerine ilişkin bir uygulama yapılmamıştır. Plasebo grubuna ise milli eğitim müfredatında bulunan hayat bilgisi kazanımları işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerine bağlı olarak sunulmuştur. Plasebo grubunda kullanılan işbirlikli öğrenme teknikleri: Ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw), öğrenci takımları-başarı grupları tekniği (student teams achievement divisions), birleştirilmiş iş birliğine dayalı okuma ve kompozisyon, karşılıklı sorgulama/tartışma grubu tekniği (discussion group) olarak belirlenmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından teorik yapı çerçevesinde oluşturulan arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulanmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim programının hazırlanmasında nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapı dikkate alınmıştır. Bu yapı değer, beceri, duygu durumları gibi arkadaşlığın anlamına odaklanmaktadır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu daha yakından tanıma ve araştırmada etkisi olabilecek değişkenleri en aza indirme adına öğrenci tanıma formu kullanılarak araştırma grubunun demografik bilgileri belirlenmiştir. Tablo 7’de söz konusu demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7.

Çalışma Gruplarına İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Demografik Değişkenler	Demografik Bilgi	Kontrol Grubu		Plasebo Grubu		Deney Grubu	
		%	f	%	f	%	f
Cinsiyet	Kız	56.25	18	50	15	53.125	17
	Erkek	43.75	14	50	15	46.875	15
	Toplam	100	32	100	30	100	32
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	6.25	2	6.66	2	12.5	4
	Okuryazar	6.25	2	3.33	1	6.25	2
	İlkokul	28.125	9	33.33	10	25	8
	Ortaokul	34.375	11	26.66	8	18.75	6
	Lise	21.875	7	23.33	7	31.25	10
	Üniversite	3.125	1	6.66	2	6.25	2
	Toplam	100	32	100	30	100	32
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	6.25	2	6.66	2	6.25	2
	Okuryazar	12.5	4	3.33	1	6.25	2
	İlkokul	21.875	7	23.33	7	28.125	9
	Ortaokul	18.75	6	30	9	25	8
	Lise	31.25	10	33.33	10	21.875	7
	Üniversite	9.375	3	3.33	1	12.5	4
	Toplam	100	32	100	30	100	32
Yaş	7 yaşında	31.25	10	40	12	37.5	12
	8 yaşında	68.75	22	60	18	62.5	20
	Toplam	100	32	100	30	100	32
Kardeş Sayısı	Kardeşim yok	34.375	11	43.33	13	43.75	14
	1 Kardeşim Var	46.875	15	30	9	34.375	11
	2 Kardeşim Var	12.5	4	26.66	8	18.75	6
	3 ve Daha Fazla Kardeşim Var	6.25	2	0	0	3.125	1
	Toplam	100	32	100	30	100	32
Arkadaş Sayısı	Arkadaşım yok	25	8	23.33	7	34.375	11
	1 Arkadaşım Var	25	8	33.33	10	31.25	10
	2 Arkadaşım Var	18.75	6	26.66	8	18.75	6
	3 Arkadaşım Var	15.625	5	10	3	12.5	4
	3 ve Daha Fazla Arkadaşım Var	15.625	5	6.66	2	3.125	1
	Toplam	100	32	100	30	100	32

Tablo 7'ye göre çalışma grubunun (toplam 94 öğrencinin) 32 (%34.04)'si deney 32 (%34.04)'si kontrol ve 30 (%31.91)'u da plasebo grubundan oluşmaktadır. Arkadaş sayısı değişkenine göre deney grubu öğrencilerinden arkadaşım yok diyen 11 öğrenci vardır.

Cinsiyet açısından ise çalışma grubunda 50 kız, 44 ise erkek öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 17 kız, 15 erkek öğrenci ise deney grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler nitel araştırma desenlerinde sık kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir (Merriam, 2009). Nitel çalışmalarda kullanılan görüşme yönteminin/teknikinin en belirgin özelliği gördüklerimiz hakkında farklı bakış açıları geliştirme fırsatı sağlama, görmediklerimiz hakkında ise bilgi edinmemize yardımcı olmaktır (Glesne, 2015). Bu açıdan görüşme, doğrudan gözlemleyemediğimiz durumları, şeyleri, olayları, duyguları, davranışları veya çevremizi nasıl anlamlandırdığımıza yönelik bilgi edinimi için gereklidir (Merriam, 2009; Patton, 2015). Bu noktada bu araştırmanın nitel verilerin elde edilmesinde ve ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin arkadaşlık hakkındaki görüşlerini belirlemek adına deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencileri ile deneysel işlem öncesi, süreci ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler literatürde birden fazla yöntemle yürütülebilmektedir. Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu (açık uçlu sorular ile) ile yürütülmüştür. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmede süreç, katılımcıların algıladığı dünyaya kendi bakış açılarından bakmalarına imkân sağlamaktadır (Merriam, 2009).

Ayrıca hazırlanan görüşme sorularına yönelik birtakım sonda sorularda hazırlanmıştır. Sonda sorular görüşme sorularını açmak, derinlemesine irdellemek ve veri zenginliği sağlamak ve katılımcıların ayrıntılara inmesi, konuyu detaylandırması ve çeşitli örnekler alınması amacıyla adına etkin olarak kullanılabilir (Merriam, 2009). Bu noktada görüşmeler uygun bir yerde yüz yüze gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler kayıt cihazları aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 26 dakika sürmüştür. Görüşme formu

temelde 6 sorudan oluşmaktadır. Bu 6 temel soruya yerine göre sonda sorular eklenmiştir. Görüşme sırasında da görüşmeni seyrine göre farklı sorularda sorulmuştur.

Araştırmada kullanılan görüşme formu ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, aileler ve alan yazın bağlamında hazırlanan 11 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular 2 sınıf öğretmeni, 4 Türkçe ve sınıf eğitimi alanında doktoralı akademisyen hocalara uzman görüşü almak için online ortamdan gönderilmiştir. Uzmanlardan (form gönderilen hocalar) gelen geri bildirimler sonucunda görüşme formunda yer alan 3 soru değiştirilmiş ve 2 soru formdan çıkarılarak pilot uygulama yapılmıştır.

Yapılan pilot uygulama sonucunda soruların, açıklık, netlik, anlaşılabilirlik, amaca hizmet edebilirlik durumu araştırmacılar ve uzmanlar tarafından kontrol edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının uygulaması adına pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulama 2 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Görüşme formuna ilişkin kodlayıcılar arası uyum indeksi Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan formül ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda uyum indeksinin .87 olduğu belirlenmiştir. Tüm bu işlemlerden sonra ilgili alanda çalışan uzmanların değerlendirmesi ve pilot uygulama sonucuna göre görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası görüşme formunun 7 temel soru çerçevesinde şekillenmesine ve bu temel sorulara bağlı sonda soruların hazırlanmasına karar verilmiştir. Görüşme formuna ilişkin örnek sorular aşağıdaki gibidir.

- “*Senin İçin Arkadaşlık Ne Anlam İfade Etmektedir*”,
- “*Arkadaşlık Bağları Kurmak İçin Bir Arkadaşta Bulunması Gereken Özellikler Nelerdir*”

Gözlem Formu

Gözlem, görüşme verilerin hazırlanmasında ve görüşme sonucu elde edilen verilerin desteklenmesinde kullanılmıştır. Bu açıdan gözlem verileri görüşme verilerine göre daha sınırlı olup ayrıntılı gözlem verileri bulgularda sunulmamıştır. Gözlem yöntemi görüşmeler

de sorulacak soruların hazırlanmasında ve doğru formüle edilmesinde etkin olarak kullanılabilmektedir (Mack vd., 2005). Gözlem, bireyleri doğal ortamlarında gözlemleyerek o ortamda veya bireylerde gerçekleşenler hakkında bilgi toplama adına yürütülen bir araştırma tekniğidir (Güler vd., 2015; Sart, 2015).

Bir araştırmacı gözlem tekniği ile diğer veri toplama teknikleri ile anlaşılamayacak olan davranışları, tutumları ve ortamdaki değişiklikleri daha kolay yakalayabilir (Maxfield ve Babbie, 2005). Gözlemler çok zaman ve emek alan yöntem olmasına rağmen sosyal davranışları izleme ve değerlendirmede etkin olarak kullanılmaktadır (Spano, 2003). Gözlem, yeni fenomenleri anlamaya teori geliştirmeye ve yorum çıkarmaya dönük çalışmalarda etkin olarak kullanılmaktadır (Jorgensen, 1989).

Bu çalışmada teori geliştirmeye dönük olduğundan gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem formu çocukların etkinlikler sırasındaki arkadaşlık ilişkileri ve sınıf dışı arkadaşlık ilişkileri olmak üzere iki ana kategoride hazırlanmıştır. Gözlem formunun geçerliliğini sağlama adına uzman görüşüne başvurulmuş ve gelen geri bildirimler çerçevesinde gözlem formu revize edilerek son şekli verilmiştir. Gözlem formuna pilot uygulama yapılmamış; uzman ve sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında temellendirilmiştir. Gözlem formu deney, plasebo ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda (teneffüs) birbirleri olan etkileşimini anlama adına kullanılmıştır. Gözlem formunda G-1 deney grubunu, G-2 plasebo grubunu, G-3 ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Gözlem formuna ilişkin bazı kriterler aşağıda verilmiştir;

- “*Arkadaşıyla İlişkisi Nasıldır*”
- “*Arkadaşları ile İş Birliği Yapıyor Mu?*”

Nitel veri toplama araçlarına ilişkin özet tablo ise aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Nitel Veri Toplama Araçları Özet Tablo

Veri Toplama Aracı	Amacı	Veri Kaynağı	Veri Toplama Zamanı
<i>Katılımcı Tanıma Formları</i>			
Öğrenci Tanıma Formu	Çalışmaya katılacak olan öğrencilerin ve onların ebeveynleri hakkında bilgi almak amacıyla kullanılmıştır.	İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri	Araştırma Başlamadan Önce
Çalışmanın Yapıldığı Ortamı Tanıma Formu	Çalışmanın yapıldığı okulun demografik özelliklerini açıklama adına kullanılmıştır.	İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri	Araştırma Başlamadan Önce
<i>Görüşme</i>			
Görüşme Formu	Uygulanan arkadaşlık bağı kurma ve arkadaşlık bağına güçlendirme etkinliklerinin etkisinin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi analiz edilmesi ve gömülü teori yapının verilerle desteklenmesi için kullanılmıştır.	İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri	Eğitim Programını Uygulama Süreci Boyunca
<i>Gözlem Formu</i>			
Gözlem Formu	Uygulanan arkadaşlık bağı kurma ve arkadaşlık bağına güçlendirme etkinliklerinin etkisinin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi analiz edilmesi ve teorik yapının verilerle desteklenmesi için kullanılan gözlem formunun daha iyi anlaşılması için kullanılmıştır.	İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri	Eğitim Programını Uygulama Süreci Boyunca

Nitel Veri Toplama Araçları*Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği*

Arkadaşlığın anlamı ölçeği, nitel veriler sonucunda ortaya çıkan teorik bağlam çerçevesinde arkadaşlığın anlamını, arkadaşlığın içerdiği değer ve becerileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde, izlenen sıra; “Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma, Uzman Görüşü Aşaması (Kapsam ve Görünüş Geçerliliği), Uygulama, Puanların Dağılım Özelliklerini İnceleme, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” şeklindedir.

Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma

İlkokul öğrencilerine yönelik olarak arkadaşlığın anlamı ölçeğini geliştirme adına ilk olarak araştırmada elde edilen nitel bulgular incelenmiş ve bu nitel bulgular ilgili literatürle desteklenerek (Akın vd., 2014; Balcı-Çelik vd., 2016; Elbasan vd., 2013; Kıvrak ve Basan, 2019; Nalbant vd., 2011; Öztürk, 2009) madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda ölçeğin “değer olarak arkadaşlık ve beceri olarak arkadaşlık” olmak üzere iki alt boyuttan oluşması kararlaştırılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzunun oluşturulmasında tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki farklı yol bulunmaktadır. Bu çalışmada tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Tümdengelim yöntemiyle madde havuzunu oluşturma aşamasında, araştırmanın nitel bulguları ve ilgili alanyazın incelenerek benzer çalışmalarda yer alan maddeler yeniden düzenlenmiş ve taslak forma eklenmiştir. Bu işlemlerden sonra madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında olabildiğince kapsamın geniş olmasına özen gösterilmiştir.

Madde havuzu için yapılan çalışmalardan sonra ölçeğin yapısı şu şekilde oluşmuştur: Arkadaşlığın anlamı ölçeğinin değer olarak arkadaşlık alt boyutu için 18 madde, beceri olarak arkadaşlık alt boyutu için ise 14 madde belirlenmiştir. Ön inceleme sonucu madde havuzundaki sorunlu olan maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Maddelerde anlam hatası olan ve kapsamı geniş (farklı boyutları da ölçen) olan maddeler havuzdan çıkarılmış veya anlamlı parçalara bölünmüştür. Ayrıca, maddeler üzerinde, dil ve anlatım yönünden hedeflenen yaş düzeyinde (ilkokul 3. sınıf öğrencileri 8-9-10 yaş) uygun olup olmadığı, maddenin açıklığı, bilimsel yönden uygunluğu, ilgili amaçlara uygunluğu ve teknik açıdan hatalı olup olmadığı incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak ise maddelerin kullanışlı ve çocukların anlamasına yardımcı olması için kısa ve öz olmasına dikkate dilmiştir.

Uzman Görüşü Aşaması (Kapsam ve Görünüş Geçerliliği)

Araştırmada görünüş/kapsam geçerliliğini belirleme adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan 32 maddelik taslak form ilgili alanda çalışan (sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi, ölçme

ve değerlendirme ve arkadaşlık becerileri ile ilgili çalışmalarda bulunan) sekiz alan uzmanına uzman görüşü almak amacıyla gönderilmiştir. Taslak forma ilişkin uzman görüşü alma adına belirlenen uzmanlardan taslak formda yer alan maddeleri “açıklık”, “anlaşılabilirlik” ve “uygunluk” kriterlerine göre ve maddelerin belirlenen boyuta uygunluğuna göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlar her bir maddeyi için Lawshe yöntemine göre “uygun değil”, “kısmen uygun” ve “uygun” gibi değerlendirme kriterleri dikkate alarak değerlendirmelerini yapmışlardır. Uzmanların maddeler hakkındaki görüşlerini belirtmeleri için uzman formunda “açıklama” adlı bir bölüm bulunmaktadır. Bu işlemlerden sonra uzman görüşleri de dikkate alınarak taslak forma son şekli verilmiştir. Görünüş geçerliliği sonucunda uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin arkadaşlık ilişkilerini ölçtüğü varsayılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.
Kapsam Geçerlilik İndeksine Yönelik Sonuçlar

Değer Olarak Arkadaşlık					Beceri Olarak Arkadaşlık				
Madde No	U	KU	UD	KGO	Madde No	U	KU	UD	KGO
Madde 1	4	1	0	1.00	Madde 1	5	0	0	1.00
Madde2	4	1	0	1.00	Madde2	5	0	0	1.00
Madde3	5	0	0	1.00	Madde3	5	0	0	1.00
....	...	...	...	...		...	...	...	...
Madde 11	4	1	0	1.00	Madde 13	4	1	0	1.00
....	...	...	...	...		...	...	...	...
Madde 18	5	0	0	1.00	Madde 14	3	0	2	0.20
Uzman Sayısı	8				Uzman Sayısı	8			
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)	1.00				Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)	0.93			

U=Uygun, KU=Kısmen Uygun, UD= Uygun değil, KGO= Kapsam Geçerlilik Oranı

Tablo 9’a göre ilkökul öğrencileri yönelik geliştirilen arkadaşlığın anlamı ölçeği sekiz uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerlik indeksi değer olarak arkadaşlık boyutu için 1.00, beceri olarak arkadaşlık boyutu içinse .93 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle kapsam geçerlik indeksinin yeterli olduğu söylenebilir (Yurdugül, 2005). Ölçek 5'li likert tipli (1 = Hiç Katılmıyorum; 2 = Katılmıyorum; 3 = Az Katılıyorum; 4 = Katılıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum) olmak üzere ayrı ayrı alt boyutlarıyla birlikte olduğu gibi genel toplam şeklinde de puanlanabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan '90' en düşük puan ise '18' şeklindedir. Her bir boyut için ise alınabilecek en yüksek ve düşük toplam puanlar şu şekildedir; Değer olarak arkadaşlık boyutu için en yüksek puan 50 en düşük puan ise 10, Beceri olarak arkadaşlık boyutu için en yüksek puan 40 en düşük puan ise 8'dir.

Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi (AFA): Arkadaşlığın anlamı ölçeğinin yapı geçerliğini belirleme adına açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) hazırlanan maddelerin kaç alt faktör altında toplanacağını belirleme ve bu maddeler arasındaki ilişkileri saptamada kullanılan bir teknik olarak ifade edilebilir (Seçer, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu noktada arkadaşlığın anlamı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) 320 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda binişik özellik gösteren ve korelasyon değerleri .50'nin altında olan 14 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .84 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ($p<.05$) olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .84 olması veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016). Son şekli ile arkadaşlığın anlamı ölçeğinde yer alan maddelerin varyans değerleri .60 ile .96 arasında değiştiği belirlenmiştir. Arkadaşlığın anlamı ölçeğinin faktör sayısını belirlemek için öz değerlere ilişkin veriler incelenmiş ve ilgili veriler aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Faktörler	Toplam	Başlangıç Öz Değerleri		Kare Yüklemelerin Öz Toplamları		
		Varyans %	Toplanmış %	Toplam	Varyans %	Toplanmış %
1. Faktör	7.081	39.341	39.341	6.343	35.239	35.239
2. Faktör	4.021	22.339	61.681	4.760	26.442	61.681

Tablo 10 incelendiğinde öz değerlere ilişkin arkadaşlığın anlamı ölçeğinin 2 faktörlü yapısı görülmektedir. Özdamar (2017)'a göre faktör sayısını belirlemede öz değerlere bakma faktör belirleme yaklaşımları içerisinde en sık kullanılan yöntemdir. Tablo incelendiğinde birinci faktör toplam varyansın 35.239'unu ve ikinci faktör ise toplam varyansın 26.442'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek adına verimax döndürme işlemi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ölçeğin Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Alt Faktör	Maddeler	Faktör Yükü	Alt Faktör	Maddeler	Faktör Yükü
Değer Olarak Arkadaşlık	M1. Arkadaşlıkta dürüstlük çok önemlidir	.957	Beceri Olarak Arkadaşlık	M11. Arkadaş edinmek için karşımdaki kişiye soru sorarım	.870
	M2. Her şeyimi arkadaşım ile paylaşabilirim	.918		M12. Arkadaşımın duygularını anlayabilirim	.800
	M3. Arkadaşlıkta samimiyet çok önemlidir	.879		M13. Arkadaşım ile birlikte çalışmaktan mutluluk duyarım	.760
	M4. Arkadaşlıkta hoşgörü çok önemlidir	.826		M14. Arkadaşım konuşurken onu dinlerim	.745
	M5. Gerçek arkadaşlıklar dostluğu getirir	.804		M15. Gerekteğinde arkadaşımın özür dilerim	.739
	M6. Arkadaşlık vefalı olmayı gerektirir	.792		M16. Sorunlarımı arkadaşım ile birlikte çözeriz	.711
	M7. Arkadaşlık merhametli olmaktır	.615		M17. Arkadaşımı sevdiğimi söyleyebilirim	.657
	M8. Arkadaşıma karşı sorumluluklarım vardır	.610		M18. Arkadaşlığımı sürdürmek için çaba harcarım	.619
	M9. Arkadaşlık fedakârlık demektir	.596			
	M10. Arkadaşlık yardımlaşmayı gerektirir	.559			

Tablo 11 incelendiğinde değer olarak arkadaşlık faktörünün (10 madde) yük değerleri .56 ile .96 ve beceri olarak arkadaşlık faktörünün (8 madde) yük değerleri .62 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin alt faktörleri nitel çalışma sonucu ortaya çıkan teorik yapı bağlamında belirlenmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi (DFA): Doğrulamalı faktör analizi (DFA) açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen modeli test etmek amacıyla (Seçer, 2015; Sönmez, 2016; Özdamar, 2017) yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi 180 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonuçlarını değerlendirmek için uyum indeksleri incelenmiş ve belirlenen uyum indeksleri Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk (2015)'un belirttiği değer aralıkları referans alınarak yorumlanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indekslerine ilişkin veriler Tablo 12'de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12.
Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Değer	Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.13	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.070	İyi Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.85	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.90	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.93	İyi Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.07	İyi Uyum

Tablo 12'de doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşturulan arkadaşlığın anlamı ölçeğinin 18 maddelik iki faktörlü yapısının iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2/sd = 2.13$; . RMSEA = .070; SRMR = .07). Bu sonuçlar arkadaşlığın anlamı ölçeğinin yapı geçerliğine uygun olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular

Arkadaşlığın anlamı ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısını/güvenilirliği belirleme adına Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

Güvenirlilik Katsayılarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
Değer Olarak Arkadaşlık	30.4733	40.513	6.36496	10	.79
Beceri Olarak Arkadaşlık	21.8092	11.509	3.39256	8	.80
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği	22.1679	8.756	2.95909	18	.89

Tablo 13 incelendiğinde “*Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği*” ölçeği aracının iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ise .79 ile .89 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan güvenirlik katsayılarının .79-.89 aralığında değişmesi ölçeği aracının güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir (Kalaycı, 2016; Özdamar, 2017).

Akran İlişkileri Ölçeği

Akran ilişkileri ölçeği, farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin akranları/arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, Berndt ve Perry’nin (1983’ten akt., Bukowski ve ark., 1994) görüşme yoluyla elde ettiği taslak maddeler üzerinde, Bukowski ve arkadaşları (1994) tarafından geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmasıyla oluşturulmuştur. Araştırmacılar ilk versiyon için ölçeğin 30 madde ve altı faktörlü kavramsal ve kuramsal yapısını deneysel çalışmalarla destekleyip yeniden revize etmişlerdir. Yapılan bu çalışmalardan sonra ölçeği aracının son hali 23 madde ve beş faktörlü yapısı olduğu görülmektedir. Ölçeğin 23 maddelik beş faktörlü yapısı “Birliktelik (4 madde), Çatışma (4 madde), Yardım (5 madde), Koruma (5 madde) ve Yakınlık (5 madde)” şeklinde dağılmıştır. Ölçeğin her bir boyutunun açıklaması ve örnek maddeleri aşağıda sunulmuştur.

- *Birliklilik boyutu:* Öğrencilerin arkadaşı ile gönüllü olarak geçirdiği zamanın kalitesine işaret etmektedir. Örneğin; “*Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz*”.
- *Çatışma boyutu:* Arkadaşlık ilişkilerindeki anlaşmazlıkların ve çatışmaların sıklığına odaklanmaktadır. Örneğin; “*Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında aynı fikirde değiliz*”.
- *Yardım boyutu:* Adaletsizliklere veya eşit olmayan davranışlara karşı arkadaşlarını savunma ve arkadaşı ile birbirini karşılıklı olarak desteklemeye odaklanmaktadır. Örneğin; “*Eğer diğer çocuklar beni rahatsız ederse arkadaşım bana yardım edecektir*”.
- *Koruma boyutu:* Öğrencilerin sorunların üstesinden arkadaşıyla birlikte gelmeyi ve birbirlerine duydukları güvene odaklanmaktadır. Örneğin; “*Hiç kimseye söyleyemeyeceğim şeyleri bile arkadaşım söyleyebilirim*”.
- *Yakınlık boyutu:* Öğrencilerin arkadaşları ile birbirine duygusal açıdan bağlanmayı ifade etmektedir. Örneğin; “*Arkadaşımla birlikte olduğumda kendimi mutlu hissedirim*”.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucu elde edilen verilerin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=19.83/12$, NNFI= .98). Ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise alt faktörlere göre .71 ile .86 arasında değişmektedir. Bu değerlerden hareketle ölçeğin güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür (Büyüköztürk, 2017).

Ölçeğin maddelerine ilişkin korelasyon değerleri .57 ile .73 arasında değişmektedir. Bu değerler madde toplam korelasyon değerlerinin belirlenen sınırlar arasında olduğuna işaret etmektedir (Karasar, 2017). Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini belirlemek amacıyla akran ilişkileri ölçeği, test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem İngilizce uzmanlarına iki

hafta arayla uygulanmıştır. Uygulamalar arasında güvenirlik katsayıları .40 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Erkan-Atik ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmıştır. Akran ilişkileri uyarlama çalışmasının 5 faktörlü 22 maddelik yapısına yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmış (DFA) ve ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd = 669.12/199$, NNFI = .96, $p = .00$, CFI = .97, RMSEA = .063, GFI = .88). Ölçeğin Türkçe formuna yönelik Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .66 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin her bir alt faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .66 ile .83 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur.

Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Ölçeğin orijinali Liddle ve Carter (2015) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Akın ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışması için araştırmacılar çalışma grubunu toplam 149 (63 erkek, 86 kız) öğrenciden oluşturmuştur. Ölçek 5'li Likert tipinde (1 Asla – 5 Her zaman), tek faktörden oluşan ve 12 maddeyi içeren bir ölçektir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .57 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucu elde edilen yapının doğrulanması adına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve psikolojik iyi oluş ölçeğinin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 96.87$, RMSEA = .073, SRMR = .051, CFI = .93, IFI = .93, GFI = .90).

Psikolojik iyi oluş ölçeğinin güvenirliğini sağlama adına yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik iyi oluş ölçeğinin ölçüt geçerliği “Dubois Özsaygı Ölçeği” ile belirlenmiştir. Psikolojik iyi oluş ölçeği ile öz saygı ölçeği arasında .69 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıda sunulmuştur.

- Yaşamımda iyi şeyler olacağını düşünüyorum

- Çevremde olup bitenler beni neşelendirir

Yukarıda araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları ayrıntıları ile açıklanmıştır. Nicel veri toplama araçlarına ilişkin özet tablo ise aşağıda Tablo 14’de sunulmuştur.

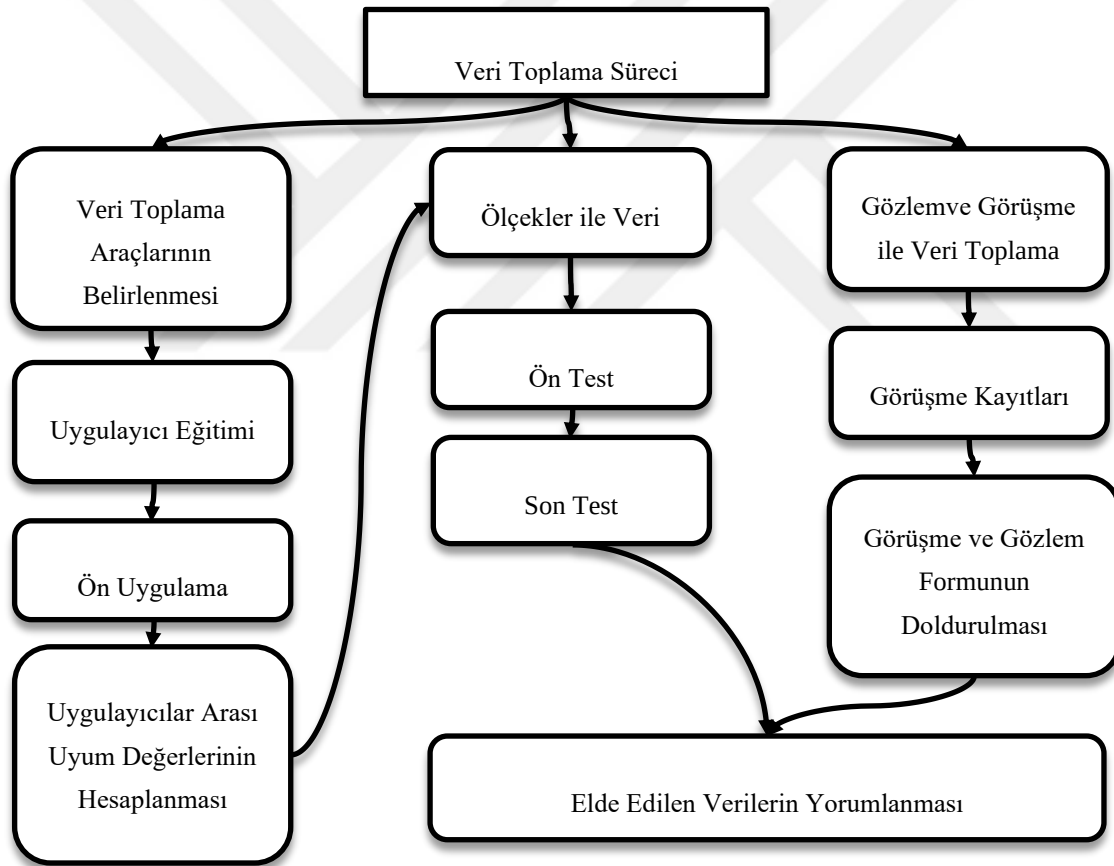
Tablo 14.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Özeti

Veri Toplama Aracı	Amacı	Veri Kaynağı	Veri Toplama Zamanı
<i>Katılımcı Tanıma Formları</i>			
Öğrenci Tanıma Formu	Çalışmaya katılacak olan öğrencilerin ve onların aileleri hakkında bilgi almak, onları yakından tanımak ve çalışmaya etkisi olabilecek değişkenleri en aza indirme amacıyla kullanılmıştır. Formada yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı, arkadaş sayısı, gerçek arkadaş sayısı vb. sorular yer almaktadır.	3.Sınıf Öğrencileri ve Ebeveynleri	Ön Test
Çalışmanın Yapıldığı Ortamı Tanıma Formu	Çalışmanın yapıldığı okulun demografik özelliklerini açıklama adına kullanılmıştır. Öğretmenlerle ve ebeveynlerle de görüşme yapılarak okul ve çevresi hakkında bilgi edinilmiştir. Çalışmanın yapıldığı ortama ilişkin ayrıntılı bilgiler çalışma ortamı ve veri toplama süreci adı altında açıklanmıştır.	İstanbul’un Esenler İlçesinde Bir İlkokul	Ön Test
<i>Arkadaşlık</i>			
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği	Uygulanan arkadaşlık bağı kurma ve arkadaşlık bağına güçlendirme etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin arkadaşlık kurma ve arkadaşlığı sürdürme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.	3.Sınıf Öğrencileri	Ön, Son Test
Akran İlişkileri Ölçeği	Uygulanan arkadaşlık bağı kurma ve arkadaşlık bağına güçlendirme etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin kurdukları arkadaşlıkların ilişkisine etkisini belirlemek için kullanılmıştır.	3.Sınıf Öğrencileri	Ön, Son Test
<i>Psikolojik İyi Oluş</i>			
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Uygulanan arkadaşlık bağı kurma ve arkadaşlık bağına güçlendirme etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin psikolojik iyi oluşuna etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.	3.Sınıf Öğrencileri	Ön, Son Test

Çalışma Ortamı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri pandemi koşullarında toplandığından veriler toplanırken sosyal mesafe, maske kurallarına uyulmasına ve öğrenci ile en az iki metre mesafe olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler için genellikle açık hava alanları tercih edilmiş sınıf ortamında yapılan görüşmelerde ise sınıf sürekli havalandırılmıştır. Ayrıca çalışma ortamı (sıra ve oturma düzeni gibi) pandemi koşullarına uygun olarak düzenlenmiştir. Sınıfın düzenlenmesinde sınıf öğretmeni ve araştırmacı birlikte hareket etmiştir. Veri toplama sürecine ilişkin genel işleyiş ise aşağıda Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Veri Toplama Süreci.

Nitel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel verileri için katılımcılar grubu eğitim programların uygulanması öncesinde deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan 94 öğrenciden rastgele seçilen 15

öğrenciden oluşmuştur. Bu noktada nitel verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmış, görüşme sonuçlarını destekleme adına ise gözlem yapılmıştır. Araştırmada nitel katılımcı grubunun 15 öğrenci ile sınırlandırılmasının temel sebebi veri doygunluğuna ulaşılmış olmasıdır. 15 öğrenciden sonra verilerin tekrar ettiği ve hemen hemen aynı ifadelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca katılımcı grubu ile yapılan görüşmeler yüz yüze olacak şekilde uygulama öncesinde toplanmıştır.

Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo grubunun belirlenmesinde sınıf mevcutları dikkate alınmıştır. Sınıf mevcutlarının birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca grupların belirlenmesinde ebeveyn, sınıf öğretmeni ve okul yönetimi görüşleri de dikkate alınmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim programı uygulama sürecinde pandemi koşulları da dikkate alınmış, mümkün olduğunca maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyulmasına özen gösterilmiştir. Eğitim programının ve işbirlikli öğrenme tekniklerine uygun etkinliklerin yürütülmesinde sınıf öğretmenleri de yardımcı olmuştur. Bazı haftalar sınıfın durumuna göre etkinlikler (özellikle iş birliği içeren) okulun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında (pandemi koşulları altında) okul tekrar kapandığından son iki haftanın etkinlikleri Yıldız Teknik Üniversitesi orta bahçede gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin evden alınması ve etkinlik alanına getirilmesi için otobüs temin edilmiştir. Üniversite bahçesindeki etkinliklere sınıf öğretmeni ve sınıf annesi de katılmıştır. Nicel çalışma grubunda bulunan öğrencilerden ön test verileri sınıf ortamında son test verileri ise çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; nitel metinlerin tekrar eden kelimeler ve temalar

doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali alarak anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirgemesi ve anlamlandırması olarak ifade edilmektedir (Patton, 2015). Nitel veri analizi esasta birbirini takip eden üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve son olarak sonuçların oraya konulması ve doğrulanmasıdır (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizi doğrultusunda öncelikle verilerin tamamı okunmuş, izlenmiş ve bu işlem tekrar tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmış ve birbiri ile ilgili kodlar ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlamalar; araştırmada elde edilen verilerden çalışmaya yönelik kesitler elde etmek için, verilerin çeşitli açılarına sembolik kısaltmalar yapmak olarak tanımlanabilir (Merriam, 2009). Ayrıca kodlama, veriyi anlamlı bir şekilde bir araya getirmeden önce ne anlama geldiklerini görmek için ayırarak analiz etme sürecidir (Creswell, 2019) olarak ifade edilebilir. Tema ise, araştırmada elde edilen verilerden çalışmaya yönelik kesitler elde etmek çeşitli açılarına sembolik kısaltmalar yapmak olarak tanımlanabilir (Creswell, 2016; Merriam, 2009). Görüşme formları ile toplanan verilerde öğrencilerin isimleri “K-1, K-2, K-3, K-4...” olarak değiştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler temalar altında ele alınmış ve uygun yerlerde doğrudan alıntılar (öğrenci görüşleri) ile desteklenmiştir.

Gömülü teori araştırmalarında elde edilen verilerin analizine bağlı olarak ortaya çıkan kavramların ve olguların doğası veri toplama aracının esnek bir yapıya sahip olmasını ve sürekli bir değişime açık olmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Charmaz, 2006). Gömülü teori saha çalışması görüşmelerinden, gözlemlerden ve belgelerden elde edilen verilerden oluşur (Urquhart, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın verileri gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verilerin toplanmasında ilk olarak görüşme formları kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yapılan görüşmelerin en güçlü özelliği görmediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında alternatif açıklamalar yapma olanağı vermesidir (Glesne, 2015). Yarı

yapılandırılmış görüşme ise araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir boyut olarak ifade edilmektedir (Patton, 2015).

Gömülü teoride yapılan analiz, araştırmacının veri ile teori arasında mekik dokur gibi git gel sonucu ortaya çıkan bir üründür. Bu süreçte araştırmacı olabildiğince eleştirel ve yaratıcı düşünme sahibi olmalıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Gömülü teori yaklaşımında temel amaç veri toplama ile veri analizlerinin birlikte yürütülmesidir. Veriler toplandıktan hemen sonra analiz edilir ve ortaya çıkan kavramlar, olgular ve süreçler daha sonraki veri toplama aşamalarına dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmada veriler analiz edilirken içerik analizinin yanı sıra sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi de kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi Glaser (1965) tarafından dört aşamada tanımlanmıştır:

- Her bir kategoriye uygulanabilir olayların karşılaştırılması,
- Kategorilerin ve özelliklerin bütünleştirilmesi,
- Teoriyi sınırlandırma,
- Teoriyi yazma,

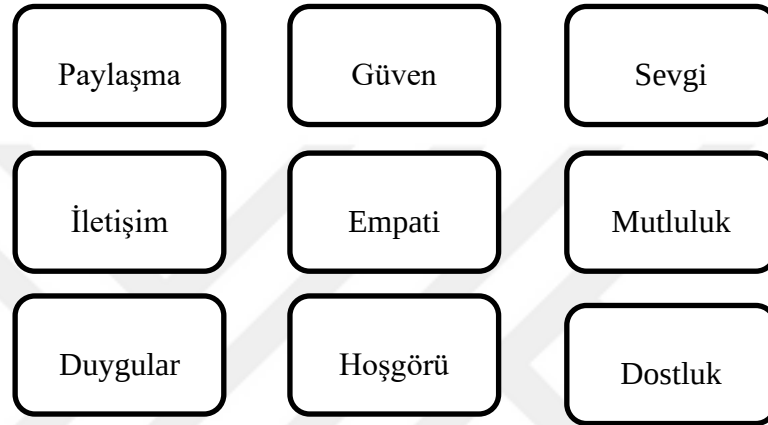
Strauss ve Corbin (1998) tarafından araştırma ilke ve aşamaları belirtilen sistematik desende gömülü teori araştırması yapan bir teorisyen, veri çözümlemede aşağıda belirtilen üç kodlamayı mutlaka yapmalıdır.

Gömülü Teori Veri Analiz İşlemleri

Açık kodlama

Açık kodlama kelimesini tanımlamadan ilk önce kodlama nedir? ile başlamak gerekir. Çünkü kodlamanın tanımını bilmek gömülü teorideki kodlama sistemlerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Kodlama, kavramsal etiketleri veriye eklemek için kullanılan terimdir (Urquhart, 2018). Açık kodlama elimizdeki verilerin kavramların tanımlandığı, bu kavramların özelliklerinin ve boyutlarının tespit edildiği bir analitik süreçtir (Oktay, 2012).

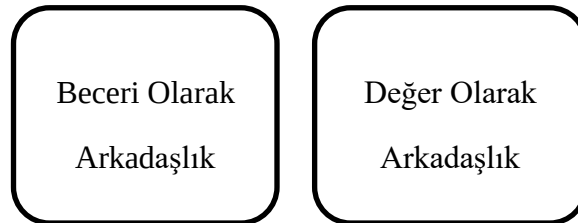
Araştırmacı açık kodlamada elde ettiği bilgiyi ayırarak çalışılan konu hakkında bütüncül bilgi kategorileri meydana getirir (Creswell, 2016). Açık kodlama yapılırken birinci yapılması gereken satır satır analiz yapmaktır. İkinci olarak cümlelerin ve paragrafların kodlanarak analiz edilmesidir. Açık kodlama yaparken diğer bir yapılması gereken ise tüm dokümanların en baştan satır satır okuyarak hangi konuların ön plana çıktığını anlamaya çalışmaktır.



Şekil 11. Açık Kodlama Sonucu Oluşan Örnek Kodlar.

Eksen kodlama

Eksen kodlama işlemi kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirme işlemi olup, açık kodlamada en ince ayrıntısına kadar incelediğimiz verileri kategoriler etrafında sınıflandırma işlemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu bağlamda araştırmanın kategorilerinin alt kategorileri ile ilişkilendirilmesi bu aşamada yapılmıştır. Aşağıda Şekil 12’de eksen kodlama sonucu oluşan kategoriler sunulmuştur.



Şekil 12. Eksen Kodlama Örneği.

Seçici Kodlama

Seçici kodlama süreci teorinin oluşturulması amacıyla kategorilerin szlp bir araya getirilme sürecidir (Strauss ve Corbin, 1998). Araştırmacı bu bölümde kategorileri birbirine bağlayan bir ana hikâye yazabilir (Creswell, 2016). Eksen kodlamada ilişkilendirilen kategoriler çekirdek kategoride birleştirilerek teori elde edilmiştir. Seçici kodlama, verinin teoriye dönüşmeye başladığı aşamadır. Teori bazen aşamanın başlarında şekillenir bazen de rapor yazarken ortaya çıkar. Bu nedenle süreci basit bir temalaştırma mantığıyla değil, araştırmacının sezgisini, deneyimini, veriye hkimiyetini, muhakeme yeteneğini de kapsayan bir süreç olarak değerlendirmek gerekir.

Yapılandırmacı Gömülü Teori

Gömülü teoride kodlama analizlerin ana yapısını oluşturmaktadır. Kodlama, veri toplama ve bu verileri açıklamak için kendiliğinden gelişen bağlantılardır. Kodlama ile veride ne olduğu ve ne anlama geldiği açıklanmaktadır. Gömülü teori çalışmalarında kodlama süreci iki temel aşamada gerçekleşir. 1-) her kelime, satır ve veri parçasını isimlendirme, 2-) birinci süreci takip eden, gruplamak, sentezlemek, birleştirmek ve büyük miktarda veriyi organize etmek için en çok tekrar eden kodları kullanma. Kısacası gömülü teoride kodlama, önceden belirlenen kategori veya kodları kabul eden nitel araştırmalardan farklılık gösterir.

Başlangıç Kodlaması

Başlangıç kodlaması aşamasında verilerin analitik yapısı incelenir. Veriler kelimeler, cmler, bölümler ve olaylar olarak ayrıntılı incelenir. Zaman zaman katılımcıların söyledikleri de kod olarak kabul edilebilir. Başlangıç kodlaması veri toplarken katılımcılarla kurmuş olduğunuz iletişimi devam ettirir ve sizi iletişimsel analitik bir ortama getirir. Başlangıç kodlamasında veriler derinlemesine incelenmelidir. Başlangıç kodlaması veriye sıkı sıkıya bağlıdır. Araştırma sürecine ait örnek bir başlangıç kodlaması süreci aşağıda sunulmuştur.

Başlangıç Kodlaması Uygulamaları

- *Kelime kelime kodlama:* Görüntülere ve anlamlara dikkat etmeyi gerektirir.
- *Satır satır kodlama:* Yazılı olan veride ki her satırı isimlendirmektir (Glaser, 1978). Satır satır kodlama günlük hayatta görünmeyen şeylere odaklanmamızı teşvik etmektedir.
- *Olay olay kodlama:* Araştırma verilerindeki olayları satır satır kodlamaya ve daha önce kodladığınız olayları karşılaştırmaya dayanır.
- *Vivo kodlama:* Katılımcıların özel kodlarını ifade etmektedir. Vivo kodlaması katılımcıların konuşmalarını ve anlamlarını sembolik işaretçisi görevi görür.

Odaklı Kodlama

Odaklı kodlama süreci, en önemli veya en sık karşılaşılan ilk kodları gözden geçirmek, sınırlandırmak, sentezlemek ve gruplandırmak gibi büyük miktardaki veriyi analiz etmek anlamına gelir. Odaklı kodlama temelde başlangıç kodlarının ne ifade ettiği ve kodlar arasında yapılan karşılaştırmalara odaklanmaktadır.

Kuramsal Kodlama

Kuramsal kodlama aşamasında kodlar birbirleri ile ilişkilendirilir. Her kuramın yapılar ve ilişkiler içerdiği düşünüldüğünde, bu aşama kuramın doldurulmaya başlandığı aşamadır (Urquhart, 2018). Teorik kodlar birleştirici olması beklenir ve topladığınız odaklı kodlara şekil verir. Bu kodlar bütünlüğü anlatmanıza yardımcı olur. Bu kodlama yöntemi esas kodlarınızı nasıl kavramsallaştığını kavratmakla kalmaz, aynı zamanda analitik durumlarınızı teorik bir yönde yönlendirir.

Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel verilerin elde edilmesi amacıyla arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri ve psikolojik iyi oluş ölçeklerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ilk önce elde edilen nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirleme adına normallik

analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda normallik varsayımlarının bazı boyutlarda sağlandığı bazı boyutlarda ise sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu noktada normal dağılım ölçütü olarak basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde bütün veri setinin istenilen aralıklarda olduğu belirlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 15’de normallik analizlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 15.

Normallik Varsayımının İncelenmesi

Değerler	Plasebo Grubu		Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Arkadaşlığın Anlamı Toplam-Ön Test	.361	-1.035	.232	-.642	.392	-.240
Değer Olarak Arkadaşlık Boyutu-Ön Test	.466	.988	-.451	-1.184	-.054	-1.284
Beceri Olarak Arkadaşlık- Ön Test	.205	-1.098	1.012	.758	1.020	-1.333
Arkadaşlığın Anlamı Toplam-Son Test	.400	.133	.796	.511	-.452	1.456
Değer Olarak Arkadaşlık Boyutu-Son Test	.633	1.254	-.050	-.781	-.690	.989
Beceri Olarak Arkadaşlık- Son Test	-.174	-.804	1.262	1.481	-.452	1.486
Psikolojik İyi Oluş-Ön Test	.321	-1.261	.433	-1.183	.437	-1.200
Psikolojik İyi Oluş-Son Test	-.183	-1.356	.539	-1.037	-.716	1.214
Akran İlişkileri Toplam-Ön Test	-.015	-.990	.128	-1.258	.329	-1.288
Birliktelik Boyutu- Ön Test	.814	.910	1.084	1.494	.017	-.848
Çatışma Boyutu-Ön Test	1.319	1.489	-.014	-1.040	-.015	-1.042
Koruma Boyutu-Ön Test	-.290	-1.142	-.074	-1.058	-.111	-1.476
Yakınlık Boyutu-Ön Test	.951	-.145	1.023	.006	1.000	-.086
Yardım Boyutu- Ön Test	.237	.815	.370	-1.142	.562	-.998
Akran İlişkileri Toplam- Son Test	-.072	.042	.273	-.908	.207	-.456
Birliktelik Boyutu- Son Test	.231	-.531	.712	.349	.310	-.482
Çatışma Boyutu-Son Test	.445	-.064	.268	-.237	.371	-.512
Koruma Boyutu-Son Test	.054	-.567	-.210	.012	.132	-.445
Yakınlık Boyutu-Son Test	.555	.264	.251	-.791	-.380	1.242
Yardım Boyutu- Son Test	-.218	-1.128	.588	-.503	-.204	.225

Tablo 15 incelendiğinde araştırma kapsamında nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçeklerin toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test toplam puan

ortalamalarının normal dağılım kriterlerini sağladığı söylenebilir. Çünkü normal dağılım kriterlerini sağlama adına basıklık ve çarpıklık değerine bakılmış ve bütün boyutlar için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Sosyal bilimlerde elde edilen toplam puanların normal dağılım özelliği gösterdiğine karar verebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayısının +1.5 ile -1.5 aralığında olması yeterli olduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2013), araştırmada kullanılan puanların normal dağılım özelliklerini sağladığı belirlenmiştir. Bu noktada araştırmada non-parametrik testlere göre daha güçlü olan parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel veri analizine ilişkin işlem süreçleri ise aşağıdaki Tablo 16’da ayrıntıları ile gösterilmiştir.

Tablo 16.
Nicel Veri Analizi

Uygulanan İşlem	Kullanan İstatistiksel Yöntem
Tek Değişkenli Normal Dağılım Durumunun İncelenmesi	-Çarpıklık katsayısı değerlendirilmesi -Aritmetik ortalama – medyan – mod değerlerinin incelenmesi -Grafikler -Kolomogrof Simirnov Testi Sonuçlarının incelenmesi
Hipotez Test Etme	-İlişkisiz örneklem için t testi -İlişkili örneklem için t testi
Betimsel İstatistikler	-Yüzde Frekans -Standart sapma -Varyans
Geçerlik İşlemleri	-Çift tutarlık indeksi
Güvenirlik İşlemleri	-Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı -Spearman-Brown iç tutarlık katsayısı
Madde Analizi İşlemleri	-t- değeri

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği

Nitel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, güvenirlik ise farklı araştırmacılar açısından da araştırmacıların yaklaşım tutarlılığını ifade

etmektedir (Gibbs, 2007). Diğer bir ifade ile geçerlilik okuyucu, katılımcı ve araştırmacı bakış açısına göre bulguların doğrulanıp doğrulanmadığıdır (Creswell ve Miller, 2000). Bu kapsamda araştırmanın güvenilirliğini sağlama adına yapılan işlemler aşağıda Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler

Tür	Tanım	Yapılan İşlemler
İç Geçerlik İnanırlık	Araştırma bulgularının dış dünyadaki geçerliğe uyup uymadığı sorunsalıyla ilgilidir (Merriam, 2009)	-Üçgenleme -Uzun süreli etkileşim -Kapsamlı saha çalışması -Teori çeşitlenmesi -Örüntü eşleşmesi -Çeşitlenme, veri çeşitlenmesi, yöntem çeşitlenmesi -Üye sorgulaması -Veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım -Uzman inceleme -Araştırmacının duruşu -Doğrudan alıntı
Dış Geçerlik Aktarılabirlik	Bir çalışmanın sonuçlarının dış dünyaya nasıl uygulanabileceği ile ilgilidir. Yani çalışmanın ne kadar genellenebilir olduğudur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Merriam, 2009)	-Ayrıntılı, zengin ve yoğun betimleme -Katılımcıları ayrıntılı betimleme -Amaçlı örnekleme (Kuramsal örnekleme) -Doğal genelleme -Teorik genelleme
İç Güvenirlik Tutarlılık	Güvenilirlik yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir (Merriam, 2009)	-Araştırmanın tüm aşamalarının deneyimli bir uzmana incelettirilmesi -Kod ve temaların farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi
Dış Güvenirlik Teyit edilebilirlik		-Verilerin bilgisayar ortamına aktarılıp kaydedilmesi -Verilerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi -Doğal genelleme

Araştırmanın katılımcılarından elde edilen verilerin doğrulanmasını sağlama adına araştırmacı üçgenlemesi ve veri kaynağı kullanılmıştır (Stake, 2010). Üçgenleme farklı veya aynı kişilerle elde edilen görüşme verilerinin çapraz sorgulanması veya karşılaştırılması olarak ifade edilebilir (Merriam, 2009). Denzin (1978) 4 tip üçgenleme türü önermiştir. Bu türler; çoklu veri toplama çoklu yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarının kullanılması, birden fazla araştırmacının katılımı veya ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamada yararlanılacak çoklu kuramların işe koşulması olarak sıralanabilir. Bu çalışmada araştırmacıların katılımı gerektiren üçgenleme yöntemi kullanılmıştır.

- *Değişmezlik*; güvenilirlik ile aynı anlamı ifade eden değişmezlik araştırma sonuçlarının aynı çalışmanın başka bir yerde benzer bir örneklem ile tekrar edilmesi durumunda benzer sonuçlar vermesidir.
- *Teyit Edilebilirlik*; çalışma sonuçlarının sunulmasında objektifliğin sağlanıp sağlanmadığı ile ilgilidir.

Araştırmacı üçgenlemesi sayesinde tüm araştırmacılar verileri yakından incelemiştir. Ayrıca araştırmacının yanlılığını belirtmesi (araştırmacılar verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde bir araç görevi üstlenmişlerdir), araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) gibi inanılabilirlik geçerliliğini gösteren noktalara dikkat edilmiştir. Ayrıca kodlayıcılar arası uyum indeksi Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile incelenmiş ve uyum indeksi .87 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlama adına aşağıdaki işlemlerde yapılmıştır.

- Araştırmaya gönüllülük esasına göre öğrenciler seçilmiştir.
- Nitel çalışmada geçerlilik genellikle veri içerisinden çıkarılan anlamlar ve sonuçlarla ilişkili olduğundan (Güler vd., 2015) araştırma verileri farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve benzer kategoriler elde edilmiştir.

- Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların amacına uygunluğunu anlamak için ilk önce 4 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış hem soruların anlaşılabilirliği ölçülmüş hem de asıl uygulamam öncesi tecrübe edinilmiştir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise veri doygunluğu sağlanana kadar devam edilmiştir. Araştırmacı gözlem ya da görüşme yapıyorsa yapılan çalışmalardaki gözlem/görüşme sayısı ve görüşme süresi örnek alınabilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Bu noktada ilgili alanyazın incelenmiş ve nitel çalışmaların örneklem gruplarının değiştiği belirlenmiştir. Bu açıdan çalışmanın nitel katılımcıları 15 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalıdır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar genellikle katılımcılarla yoğun bir deneyim ve süreklilik içindedirler (Creswell, 2017). Bu çalışmada araştırmacı veri toplama sürecinde ve verilerin analizinde doğrudan yer almış kendi düşüncelerini, değer ve ahlaki yargılarını saklı tutmak şartıyla bir araç görevi üstlenmiştir.

Nitel Boyut İçin Geçerliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler

Araştırmalarda geçerliğe yönelik tehditler, deneysel işlemlerden değil araştırmaya etki edebilecek diğer faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Creswell, 2017). Bu tehditlerin en aza indirilmesi veya önüne geçilmesi adına araştırmaya başlamadan önce gerekli önlemlerin alınması gerekir. Deneysel çalışmalarda geçerliğe yönelik tehdit türleri, yapı geçerliğine, istatistiksel sonuç geçerliğine, iç geçerliğe ve dış geçerliğe yönelik tehditler olmak üzere dört aşamada incelenmiştir.

Yapı Geçerliğine Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler

Yapı geçerliği üst düzey yapıları temsil ettiğini varsayarak kullandığımız araçların, bu yapıları ne ölçüde temsil ettiği konusunda çıkarımda bulunma işlemi olarak ifade edilmektedir (Christensen vd., 2015). Araştırmacılar veri ölçümlerinin yetersiz olduğu veya değişkenleri yetersiz tanımladıkları durumlarda yapı geçerliğine yönelik tehditler ortaya

çıkar (Creswell, 2017). Bu tehditleri en aza indirme adına yapılan işlemler Tablo 18’de açıklanmıştır.

Tablo 18.

Yapı Geçerliliğine Yönelik Tehditler

Yapı Geçerliliğine Yönelik Tehditler	
Katılımcı Etkisi	Çalışma grubunun belirlenmesinde ve veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi sağlanmıştır.
Uygulayıcı Etkisi	Araştırma araştırmacı tarafından yürütülmüş ve sınıf öğretmeninin süreci gözlemlemesi istenmiştir. Sınıf öğretmenin vermiş olduğu geri dönüşlere göre bir sonraki haftanın modüllerine yönelik araştırmacı gerekli önlemleri almıştır. Modüllerin içeriği değiştirilmemiş sadece anlatım süreci birtakım değişiklikler göstermiştir.

İstatistiksel Sonuç Geçerliliğine Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler

İstatistiksel sonuç geçerliği bağımsız ve bağımlı değişkenin birbirine paralel olarak değiştiği durumlarda gözlenen değişkenin şansla ortaya çıkma olasılığının olma ihtimalinin olmadığını ifade etmektedir. Katılımcı sayısının yetersizliği, istatistiksel analizlerin zayıflığı ve analizlerin varsayımlarının (normallik varsayımları gibi) ihlali gibi nedenler istatistiksel geçerliği tehdit etmektedir. Bu tehditlerin önüne geçmek için normalliği sağlaması adına geniş bir çalışma grubu, araştırmacının alt amaçlarına uygun analiz yöntemleri ve istatistiksel olarak güçlü testler (parametrik testler) kullanılmıştır (Christensen vd., 2015).

İç Geçerliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler

İç geçerlilik araştırmacının müdahalesine neden olan bağımsız değişkenlerden başka herhangi bir değişkenin araştırma sonucu ulaşılan sonucu etkilememiş olma durumudur (Hagan, 2006). Başka bir ifade ile iç geçerlik, nedensel bir ilişkide araştırmacı tarafından yapılan neden ve sonuç çıkarımların doğruluğu ile ilgilidir (Christensen vd., 2015; Karasar, 2017). İç geçerliğe yönelik tehditler; katılımcıların geçmiş deneyimleri veya deneysel uygulamalar ile ilgili tehditlerdir (Creswell, 2017; Tashakkori ve Teddlie, 2010). İç geçerliğe yönelik tehditler ve alınan diğer önemler aşağıdaki Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Alınan Önlemler

Tehdit türü	Tehdit tanımı	Alınan önlemler
Çalışma Grubunun Geçmişi	Çalışma grubunun deneyimlerinin araştırmanın sonuçlarını etkilemesi	Çalışma grubunun geçmişine yönelik tehditleri ortadan kaldırma adına kontrol ve plasebo grubu oluşturulmuştur.
Uzman Görüşü	Alan uzmanlarının eğitim programını değerlendirme durumu	İç geçerliliği sağlama adına gerekli uzman görüşlerine başvurulmuştur. Eğitim programının ve geliştirilen ölçeğin uzman görüşü aşaması tamamlanmış ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
Çalışma Grubunun Seçimi/Deneklerin Seçimi	Deneyisel işlem sürecinde çalışma grubunu belirleme sırasında yaşanan bazı sorunların sonuçları aşırı olarak etkilemesi	Çalışma grubundan kaynaklı tehditleri en aza indirme adına çalışma grubu rastgele seçilmiş ve ölçme araçları çeşitlendirilmiştir. Ayrıca çalışma gruplarından deney ve kontrol grupları eşleştirilmiştir.
Deneyisel İşlemin Yaygınlaşması/Etkileşme Etkisi	Deney, kontrol ve plasebo grubundaki bireylerin birbiri ile iletişim kurmaları	Çalışmada deneyisel işlemin yaygınlaşmasını önleme adına COVID-19 süreci kullanılmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle temasta bulunmaması gerektiği ve maske mesafe, temizlik kurallarına uymaları gerektiği belirtilmiştir.
Çalışma Grubunu Seçim Yöntemi	Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin bir takım kişisel özelliklerinin sonuçları etkileyebilmesi	Deney grubu öğrencileri rastgele seçilmiş ve ön test sonucu uç değerlere sahip öğrencilerin yer almadığı belirlenmiştir.
Regresyon: Ortalamaya Yaklaşma Etkisi	Deney grubunda bulunan katılımcılardan bazılarının uç değere sahip olma durumu	Çalışma grubunun belirlenmesinde daha önce buna benzer eğitim almamış öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ön test sonucu yapılan analizlerde uç değere sahip öğrencilerin olmadığı belirlenmiştir. Uygulanan ölçeklerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.
Olgunlaşma	Katılımcıların deney süresi içinde yaşadıkları her türlü fiziksel ve zihinsel değişimler	Çalışma grubunda bulunan bütün ilkökul öğrencileri arasında yaş farkının fazla olmamasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan eğitim programı öğrencilerin yaş, fiziksel ve zihinsel özelliklere uygun olarak hazırlanmıştır.
Deneyisel İşleme Tepki	Deney grubuna uygulama yapıldığında deneyin çalışma grubu için sağladığı kazanç	Deneyisel işleme tepkiyi önleme adına çalışmada kontrol ve plasebo grubu kullanılmıştır. Bu şekilde deney grubuna uygulanan programında etkililiği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 19.

İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Alınan Önlemler Devamı

Seçme Yanılgısı	Araştırmacının bilinçli veya bilinçsiz olarak bir irine benzemeyen grupları seçmesi durumudur	Araştırmada yapılan ön test sonucu deney, kontrol ve plasebo grubu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
Rekabet	Kontrol ve plasebo gruplarına deneysel işlem yapılmaması sonucu, kendilerini deney grubundan daha az değerli görme durumu	Çalışma ilkököl öğrencileri ile yürütüldüğünden ve pandemi şartları gereği çocuklar birbirleri ile çok etkileşime girmediğinden rekabet tehdidinin kontrol altına alınabildiği düşünülmektedir.
Zaman	Deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulanan testlerin zaman geçmesine rağmen tanıdık hale gelebilmesi	Araştırma süreci (ön ve son testleri arasında zaman farkı) yaklaşık 3 ay gibi bir sürede yürütüldüğünden katılımcıların test etkisinden etkilenme durumları en aza indiği düşünülmektedir.
Merkeze Yönelme	Aşırı yüksek veya düşük değerlerin normal süreç içinde ortalamaya yönelmesi	Süreç içerisinde araştırmaya farklı kişiler dâhil edilmemiş ve öğrencilerin farklı durumlardan etkilenmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.
Ölçme	Araştırmada kullanılan ön ve son testlerin farklı olma durumu	Araştırmanın çalışma gruplarına (deney, kontrol ve plasebo) ön ve son test olarak aynı testler uygulanmıştır.
Müdahalenin Yayılması	Kontrol grubunun da deney grubu uygulamalarını kullanması durumu	Kontrol grubu öğrencilerine ve sınıf öğretmenine yapılan deneysel işlem den bahsedilmemiştir.
Denek Kaybı	Çalışma grubundaki öğrencilerin araştırmaya gelmemeleri	Çalışma gruplarına denek kaybını önlemek için velilerle ön görüşmeler yapılmış ve özellikle deney grubu öğrencilerinin çalışmalara devam edilmesi sağlanmıştır.
Uygulamaya Bağlılık	Eğitim programının ilk planlandığı şekilde uygulanması	Hazırlanan eğitim programına ilk planlandığı şekli ile uyulmuştur.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı, Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten ve Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel kaynaklarından uyarlanmıştır.

Dış Geçerliliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler

Araştırmacı tarafından çalışma grubundaki verilerin farklı ortamlar, kişiler, sonuçlar ve olaylar hakkında hatalı çıkarımlarda bulunması, deneysel işlem sonucu varılan sonucun evrene genellenebilirliği dış geçerliğe yönelik tehdit olarak değerlendirilmektedir (Christensen vd., 2015; Karasar, 2017). Dış geçerliği sağlamak adına alınan önlemler aşağıdaki Tablo 20’de açıklanmıştır.

Tablo 20.

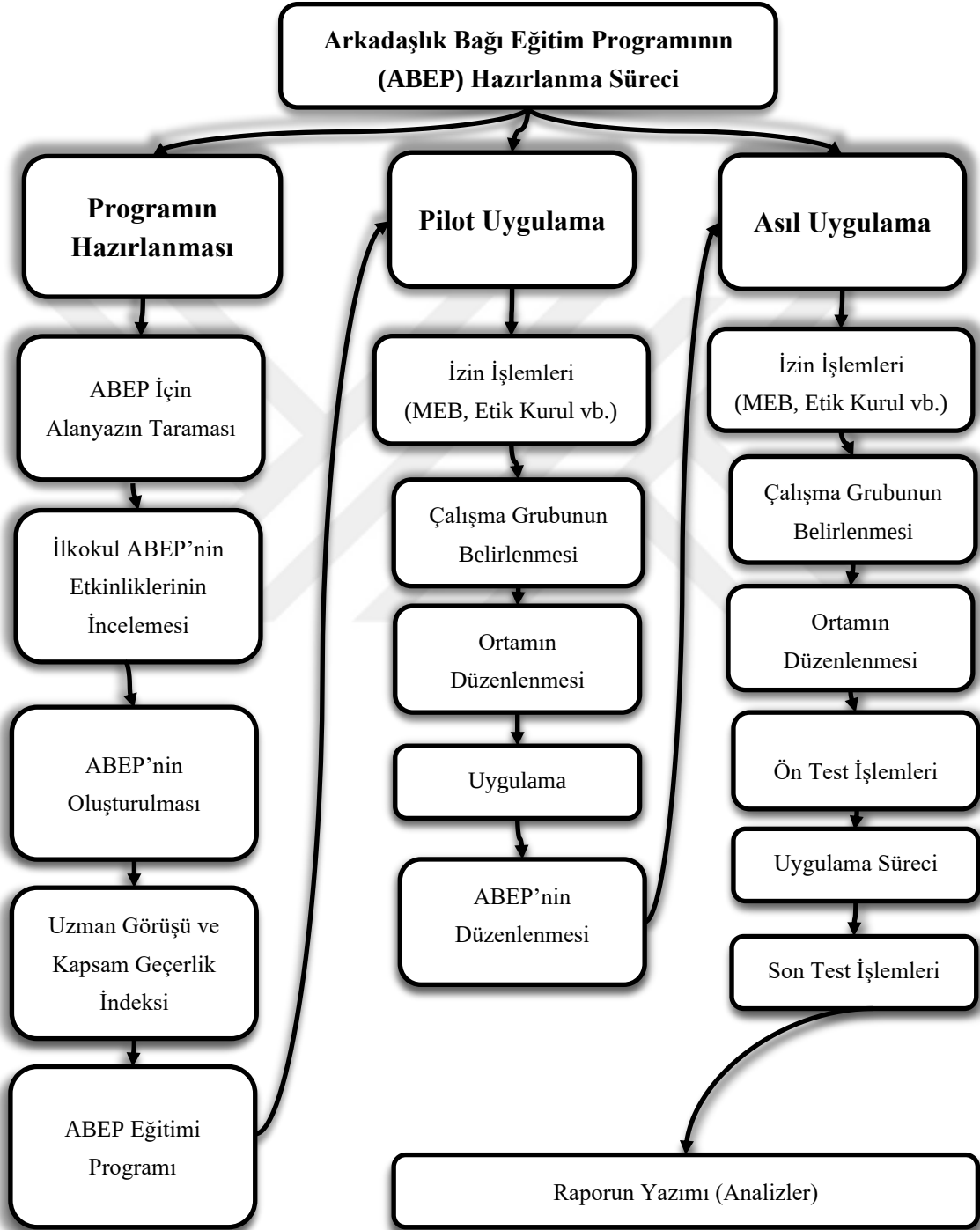
Dış Geçerliliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Alınan Önlemler

Tehdit Türü	Tehdit Tanımı	Alınan Önlemler
Evren Geçerliği: Seçim Yöntemi ve Deneysel İşlem Arasında Etkileşim	Deneysel işlemlere yönelik genellemeler yapmak	Deneysel işlem sürecine ilişkin sonuçlar yapılan grup ve zamana bağlı olarak sınırlıdır.
Ekolojik Geçerlik: Deney Ortamı ve Deneysel İşlem Arasında Etkileşim	Katılımcıların bulunduğu deney ortamını göz ardı edip başka ortamlarda yapılan deneyler hakkında da genellemeler yapmak	Çalışmayı etkileyebilecek çalışma ortamı için herhangi bir düzenleme yapılmamış ve her ortamda yapılabilecek etkinlikler tercih edilmiştir.
Zamana Bağlı Geçerlik: Katılımcı Geçmişi ve Deneysel İşlem Arasındaki Etkileşim	Deneyin sonuçları uygulama yapılan zaman açısından sınırlı olduğu için geçmiş veya gelecek olaylar hakkında genellemeler yapmak	Arkadaşlık bağı eğitimi programının daha sonra tekrar kullanılması düşünülmüştür.
Sonuç Geçerliği	Çalışma sonuçlarının genelleme derecesi	Çalışmada bağımlı değişken olarak arkadaşlığın anlamı, arkadaşlık ilişkileri ve psikolojik iyi oluş olarak üç bağımlı değişkenin sonuçları irdelenmiştir. Bağımlı değişkenlerin farklı becerileri ölçmesi sonu geçerliliği olarak değerlendirilebilir.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı ve Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten kaynaklarından uyarlanmıştır.

Deneysel İşlem Süreci

Arkadaşlık Bağ Eğitim Programı (Deney Grubuna Uygulanan Eğitim Süreci)



Şekil 13. Arkadaşlık Bağ Eğitim Uygulama Süreci.

Arkadaşlık Bağı Eğitimi Programı (ABEP)

Bu çalışmada “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Arkadaşlık Bağı Eğitimi” programının etkililiği incelenmiştir. ABEP’nin hazırlanmasında ise nitel veriler sonucu oluşturulan teorik yapı, ilgili alanyazın, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı dikkate alınmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim programının geliştirilmesinde hedef (amaç ve kazanımlar), içerik (konu), öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) ve ölçme ve değerlendirme (sınama durumları) gibi program geliştirme süreçlerinin temel öğeleri dikkate alınmıştır. Ayrıca ekonomiklik, işlevsellik, günlük hayata yakınlık, uygulanabilirlik, esneklik, bilimsellik, yenilenebilirlik gibi ilkelerin yanı sıra; arkadaşlık ilişkileri ve sosyal becerilerle ilgili yapılmış akademik çalışmalar ile Millî Eğitim Bakanlığı genel amaçları da programın hazırlanmasında temel alınmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim programının değerlendirilme aşamaları şu şekildedir:

- Programın Tasarlanması
- Program Modüllerinin İçeriğinin Hazırlanması
- Programın Yapısının Oluşturulması
- Programın Geçerliğinin Hesaplanması
- Programın Uygulanması
- Programın Ölçme ve Değerlendirilmesi

Arkadaşlık bağı eğitim programı yukarıda sıralanan aşamalara göre hazırlanmıştır. Bu aşamalara ilişkin açıklamalar aşağıda ayrıntılarıyla birlikte sunulmuştur.

Programın Tasarlanması

Arkadaşlık bağı eğitimi programı tasarlanma aşaması beş adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar aşağıda şu şekilde sıralanmıştır.

- İhtiyaçların belirlenmesi
- Hedeflerin (amaçların) belirlenmesi

- İçeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi,
- Öğrenme sürecinin belirlenmesi ve düzenlenmesi
- Ölçme ve değerlendirmenin belirlenmesi

Programın tasarımında kullanılan adımlara ilişkin açıklamalar ise aşağıda sunulmuştur.

İhtiyaçların Belirlenmesi

İhtiyaç belirleme aşamasında nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapı çerçevesinde, arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlığın çocuklara ve yetişkinlere yansımaları, arkadaşlık ile ilgili diğer disiplinlerin bağlantıları ve dostluk ile ilgili literatür taranmış, arkadaşlık, arkadaşlık eğitimleri, akran eğitimleri, sosyal beceri eğitimleri, sosyal ilişki eğitimleri, dostluk ve dostluk eğitimlerine yönelik hazırlanan eğitim ve öğretim programları incelenmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, sosyal kültürel öğrenme kuramı ve sosyal bilişsel öğrenme kuramları da programın dayanağını oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma makaleleri, dostluk ve arkadaşlıkla ilgili kitaplar, projeler, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve araştırma raporları da incelenmiştir (Ahn, 2011; Argyle ve Henderson, 1984; Asher ve Renshaw, 1981; Bigelow, 1977; Deković ve Meeus, 1997; Demirtaş, 2021; Favazza vd., 2016; Fehr, 1996; Frankel ve Myatt, 2003; Gottman ve Graziano, 1983; Göçer, 2022; Hartup ve Stevens, 1997; Hassani vd., 2021; Kon vd., 1978; Kurth, 1970; Lewis vd., 2015; Lochman vd., 1993; McGinnis ve Goldstein, 1997; O'Meara, 1989; Ostrosky vd., 2013; Özaydın, 2006; Öztürk, 2009; Öztürk, 2016; Tercan, 2020; Uysaler, 2015; Vaughn ve Lancelotta, 1990 vb.). İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ebeveyn görüşleri de ihtiyaç belirlemede etkin olarak kullanılmıştır.

Ebeveynlerin ve sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin arkadaşlık kurma sürecindeki durumları, arkadaşlık ilişkilerinin akademik başarıya ve mutluluğa etkisinin öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik paydaş görüşleri de alınmıştır. Yapılan literatür taramaları ve görüşmeler sonucunda ilkokul öğrencilerinin arkadaşlığa ilişkin ihtiyaçları analiz edilmiş ve eğitim modüllerinin içerikleri hazırlanmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim uygulamaları yapılan alanyazın taramaları sonucunda aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır.

- Arkadaşlık sosyal duygusal becerilerden ayrı düşünülmemelidir.

- Arkadaşlık bir beceri olarak değerlendirilmelidir.
- Arkadaşlık bir değer olarak değerlendirilmelidir.
- Arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi sosyal öğrenme kuramlarından (Sosyal bilişsel öğrenme, sosyo kültür temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, sosyal duygusal öğrenme, çağdaş öğrenme kuramları vb.) bağımsız değerlendirilmemelidir.
- Tüm çocuklar arkadaşlık kurma ve sürdürme eğilimindedir.
- Arkadaşlık ilişkileri oyun ortamlarında da gelişebilmektedir.
- Arkadaşlık sosyal hayatta bir gerekliliktir.
- Çocukluk döneminde atılan sağlam arkadaşlık bağları ileriki yaşlara temel oluşturmaktadır.
- Arkadaşlık çocuğun evde veya okula karşılayamayacağı öğrenme ortamları sunar.
- Arkadaşlık aynı zaman da bir öğretmen ve öğretme sürecidir.
- Psikolojik sağlığın en önemli bileşenlerinden birisi de sağlıklı arkadaşlıklar kurmasıdır.
- Mutluluğun en temel bileşenlerinden birisi de arkadaşlık bağlarıdır.
- Arkadaşlık bağları eğitimleri 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmada etkin olarak kullanılabilir.
- Arkadaşlık bağları sadece sosyal becerileri değil üst düzey düşünme becerileri de desteklemektedir.
- Arkadaşlık bağları doğal olarak kendiliğinden oluşma eğilimindedir.
- Sosyal, duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor becerilerin öğretiminde arkadaşlık kavramı etkin olarak kullanılabilir.

Hedeflerin (Amaçların) Belirlenmesi ve Düzenlenmesi

Arkadaşlık bağlarının temel hedefi çocukların kurdukları ve sürdürdükleri arkadaşlık becerilerini ve bağları altında yatan etmenleri anlamaktır. Arkadaşlık bağı eğitimi uygulamaları çocukların zaten doğal olarak kurduğu arkadaşlıkların kalitesini ve niteliğini artırma adına hazırlanmıştır. Bu eğitim programında arkadaşlığın anlamları üzerinde durulmuş ve çocukların arkadaşlığa ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda arkadaşlık bağı eğitimi uygulamalarının hedefleri aşağıda sıralanmıştır.

- Arkadaşlığın kalitesini, niteliğini artırmak ve çocukları sosyal açıdan desteklemek
- Çocukların arkadaşlık kurma, sürdürme ve ilişkilerinde becerilerin, duyguların ve değerlerin önemini kavratmak
- Çocukların kurduğu ve sürdürdüğü arkadaşlıkların anlamını ve içeriklerini kavratmak

Arkadaşlık bağı eğitimi programının amacı ise, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı, kurulması, sürdürülmesi ve arkadaşlıktan beklentilere yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Bu eğitim programı ile ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık bağıyla ilgili;

- Arkadaşlığın önemini açıklar
- Bir arkadaşına sahip olmanın yarattığı duyguları açıklar
- Arkadaşlığın bir beceri olduğunu açıklar
- Arkadaşlığın bir değer olduğunu açıklar
- Sağlıklı arkadaşlıklar kurar ve sürdürür
- Basit sosyal ilişkilerle gerçek arkadaşlığı ayırt edebilir
- Dostluğun arkadaşlıktan farkını açıklar
- Dostluk kurmak için çaba sarf eder vb. kazanımları kazanmaları beklenmektedir.

İçeriğin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi

Arkadaşlık bağı eğitim programı geliştirilmesinde modüler program geliştirme yaklaşımı benimsenmiştir. Program geliştirme yaklaşımları incelendiğinde eğitim programlarının içeriklerinin “modüler”, “konu ağı-proje merkezli”, “doğrusal”, “sorgulama merkezli”, “sarmal”, “disiplinler arası”, “piramitsel”, “çekirdek” gibi içerik düzenleme yaklaşımları ile düzenlendiği görülmektedir (Demirel, 2020). Arkadaşlık bağı eğitim uygulamaları birbirinden farklı becerilere, değerlere ve sosyal ilişkilere odaklandığından modüler yaklaşımla yürütülmesine karar verilmiştir. Modüler yaklaşım; bireylere kazandırılacak yeterliliklerin modüler birimler olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Modüler program geliştirme yaklaşımında her modül ile en az bir yeterliliğe ilişkin bilgi,

değer, duygu ve beceri kazandırılır ve her modül kendi arasında bağımsız bir yaklaşımla ele alınabilir (Demirel, 2020; Özkan, 2005). Bu doğrultuda literatür ve uzman görüşü destekli hazırlanan program “*Arkadaşlık Bağı Eğitimi*” adı altında çeşitli modüllere ayrılarak açıklanmıştır.

Hazırlanan arkadaşlık bağı eğitim programı dört aşamadan oluşmaktadır: Bu aşamalar;

- İçerik bilgisi
- Değer bilgisi
- Beceri bilgisi
- Duygu eğitimi bilgisi

Aşağıda arkadaşlık bağı eğitimi programına yönelik içerik belirleme süreci kısaca açıklanmıştır.

İçerik Bilgisi

Literatür incelemesi sonucu arkadaşlık bağı eğitimi süreçleri, araştırma makale ve raporlar, öğretmen ve ebeveyn görüşleri dikkate alınarak çalışmanın içeriği oluşturulmuştur. Arkadaşlığın dayandığı temel kuram, yöntem, teknik ve teoriler incelenmiş ve programın içeriği literatürle desteklenmiştir. Bu teori ve kuram, yöntem, teknik ve teoriler kuramsal çerçevede ayrıntılarıyla sunulmuştur. Ayrıca program uygulanırken dikkat edilecekler, önceden planlanması düşünülen etkinliklerde bu çerçevede oluşturulmuştur. Etkinlik sürecinde arkadaşlık çiçeği de etkinlikler başlamadan önce sınıfça ekilmiş ve etkinlikler sonunda açan çiçekleri herkesin dostuna vermesi sağlanmıştır.

Etkinlikler blok oyunları, görsel sanat çalışmaları, müzik çalışmaları, dans, drama, yaratıcı ve müzikal drama, sosyal gelişim oyunları, tasarım becerileri gibi birlikte bir işi başarmaya odaklanan çalışmalarla desteklenmiştir. İçerik geleneksel çocuk oyunları bağlamında da yapılandırılmıştır. Çocuk oyunlarının değer, beceri, kültürel mirasa katkı, eğitimsel işlevi gibi faydalarından yararlanılmıştır. Ayrıca etkinlikler yaşam ve milli eğitim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerileri (problem çözme, iletişim, kendini

tanıma, başkalarını tanıma, iş birliği, kültürel ve milli değerleri tanıma, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, mekânsal düşünme, yenilikçi düşünme, yaratıcı düşünme, öz denetim, empatik düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, duygularla başa çıkma, stresle başa çıkma vb.), bilimsel süreç becerileri (gözlem, sınıflama, kestirme, sonuç çıkarma vb.) ve tasarım becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerine uygun becerilerle ve yetkinliklerle de desteklenmiştir.

Beceri Bilgisi

Arkadaşlığın beceri boyutu, arkadaşlığı kurma ve sürdürmede etkili olan becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler iletişim, özgüven, empati, sosyal katılım vb. becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler eğitim programının hazırlanmasında etkin olarak kullanılmıştır. Empati, sosyal problem çözme ve iletişim gibi beceriler her etkinlikte yer alacak şekilde düzenlenmiştir. Arkadaşının yerine kendi koyar mısın? Arkadaşlık sana ne gibi şeyler katar? Neden arkadaşlık kurmalıyız? Arkadaşlıklarımızı sürdürmede ne gibi davranışlar sergileriz? gibi sorularla bu modüller sonlandırılmıştır.

Değer Bilgisi

Eğitim programlarının içeriği hazırlanırken değer eğitiminden de yararlanılmıştır. Arkadaşlık program kapsamında değer olarak da değerlendirilmiştir. Arkadaşlığın değer boyutu, paylaşma, yardımseverlik, hoşgörü vb. değerleri kapsamaktadır. Toplumsal ve bireysel değerlerin sosyal etkileşime ve arkadaşlığa olan katkıları ön plana çıkarılmıştır. Arkadaşlığın (dostluk bakımından) bir değer olduğu değerlerin toplumsal ve bireysel etkileri olduğu gibi sonuçlar üzerinde durulmuştur. Arkadaşlık değeri neleri kapsar? Değersiz dediğimizde aklımıza ne gelir? gibi değerlendirme soruları ile bu modüller sonlandırılmıştır.

Duygu Eğitimi Bilgisi

Duygu eğitimi ve duygularını ifade etme sosyal ilişkilerin en temel becerilerinden biridir. Duygular öğrenmedeki ve toplumsal sorunların çözümündeki rolü incelendiğinde hayatın vazgeçilmez bir yapısı olduğu söylenebilir. Stres, kaygı ve depresyon gibi olumsuz faktörler

öğrenmeyi olumsuz etkilerken, mutluluk, neşe gibi duygular ise öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilmektedir. Özellikle ikili ilişkilerde olumlu duygular bağları güçlendirmekte ve anlaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Arkadaşının yanında olma mutluluk sağlarken evde yalnız kalma üzüntüye neden olabilmektedir. Arkadaşlığın mutluluk, neşe, sevinç gibi duygu durumlarını ifade etmesi arkadaşlığın duygu eğitiminde de etkin bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Çocuklarla yapılan etkinlikler temelde sen onu yerinde olsaydın ne yapardın? Arkadaşının olmaması sende ne gibi duygular yaratır? Arkadaşın ne hissetmiş olabilir? Gibi değerlendirme soruları ile tamamlanmıştır. Bu açıdan bazı modüller duygu eğitimini ön plana çıkarak şekilde planlanmıştır.

Öğrenme Sürecinin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi

Arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulamaları sırasında COVID-19 pandemi koşullarına uygun olarak maske mesafe ve temizlik kurallarına riayet edilmiştir. Bire bir kaynaşma etkinliklerinde ise her öğrencinin siperlik takması sağlanmış ve gerekli önlemler alınmıştır. Etkinliklerin bazıları açık havada Yıldız Teknik Üniversitesi orta bahçede yürütülmüştür. Öğrencilerin okuldan gelmeleri için üniversite aracılığıyla servis ayarlanmış ve sınıf annesinin de gelmesi sağlanmıştır.

Çocukların pandemi sürecinde sürekli evde olmaları (18 yaş altı yasağı, Covid-19 olma korkusu, ailelerin dışarı çıkmaya izin vermemesi) çocukların arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğinden etkinliklerin çocukların sosyal ilişkilerini karşılayacak ve bağ kurmalarına yardım edecek şekilde düzenlenmesi sağlanmıştır. Öğrenme süreci “*Programın Uygulanması*” başlığı altında açıklanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesi

Arkadaşlık bağı eğitimi programının değerlendirilmesinde arkadaşlığın anlamı ölçeği, arkadaşlık ilişkileri ölçeği ve psikolojik iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler ön test ve son test olarak 3. Sınıf öğrencilerine (deney grubu öğrencilerine) uygulanmıştır. Uygulama

sonunda elde edilen nicel veriler ise istatistik programları (SPSS 25) aracılığıyla analiz edilmiştir. Programın hazırlanmasında temel alınan nitel veriler ise görüşme ve gözlem formları ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiş, çocukların sürece ve genel arkadaşlık ilişkilerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler bulgular kısmında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Program Modüllerinin İçeriği

Arkadaşlık bağı eğitim programının hazırlanmasında nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapı bağlamında arkadaşlık, dostluk ve sosyal becerilere ilişkin literatür incelenmiş (Akkök, 2006; Argyle ve Henderson, 1984; Asher ve Renshaw, 1981; Bacanlı, 2010; Deković ve Meeus, 1997; Diaz-Garolera vd., 2019; Hartup ve Stevens, 1997; Killen vd., 2021; Ladd ve Emerson, 1984; Lewis, Al-Shawaf, Russell ve Buss, 2015; Lochman vd., 1993; McGinnis, 2012; McGinnis ve Goldstein, 1997; O'Meara, 1989; Özaydın, 2006; Öztürk, 2009; Öztürk, 2016; Tercan, 2020; Uysaler, 2015; Vaughn ve Lancelotta, 1990; Wang vd., 2020 vb.) ve programın içeriği oluşturulmuştur. Nitel veriler sonucu oluşturulan teorik yapı ve alanyazına ek olarak programın hazırlanmasında sosyal medyada üzerinden kurulan arkadaşlıklar, oyun arkadaşlıkları, mahalle arkadaşlıkları, akraba arkadaşlıkları, kardeş arkadaşlıkları ve yalnız kalan bireylerin de durumları incelenmiştir. Çocuklara ön görüşmeler ve etkinlikler yapılmış arkadaşlık eğitiminin basit bir iş birliğine dönüşmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Arkadaşlık bağı eğitimine yönelik 10 modül hazırlanmıştır. 1. ve 2. modül beceri odaklı, 3., 4. ve 5. modül değer odaklı, 6. ve 7. modül duygu eğitimi odaklı, 8. ve 9. modül arkadaşlığın kalitesi, niteliği ve sosyal ilişki odaklı 10. modül ise diğer modüllerdeki bilgilerin genel değerlendirmesi olarak planlanmıştır. Araştırmada kullanılan modüllerin başlıkları ve içerikleri aşağıdaki Tablo 21'de ayrıntıları ile sunulmuştur.

Tablo 21.

Eğitim Modüllerinin İçeriği

Modül	Modül Adı	Modül Tanıtımı
1. Modül	Arkadaşlık Nedir? İlişki Geliştirme Becerileri	Birinci modül arkadaşlığın tanımı ve çocukların arkadaşlıktan ne anladıkları üzerine odaklanmaktadır. Bu modül arkadaşlıktan beklentileri, arkadaşlığa olan ihtiyaçları ve ne tür arkadaşlıklar olduğu üzerine durur. Arkadaşlığın hangi alanlarda kurulabileceği, iş arkadaşlıkları, okul arkadaşlıkları, mahalle arkadaşlıkları gibi arkadaşlık kavramlarının ayrıntılı açıklandığı modüldür. Etkinlik olarak soru sorma, beyin fırtınası, balık kılçığı, kavram haritası gibi etkinler yer almaktadır. Örnek olarak arkadaşlık denince çocuğun aklına gelenleri önem sırasına göre bir kavram veya zihin haritası şeklinde sunması gösterilebilir. Ayrıca bu modülde sosyal becerilerden ilişki geliştirme üzerinde durulacak ve etkinlikler ona göre düzenlenecektir.
2. Modül	Beceri Olarak Arkadaşlık	Bu modülde bir beceri olarak arkadaşlık boyutu incelenmiştir. Arkadaşlığın kapsadığı beceriler ve bu becerilerin arkadaşlıktaki yeri modülün temel içeriğini oluşturmaktadır. Empati, özgüven, duygularını ifade etme, soru sorma gibi beceriler etkinliklerin temel noktasını oluşturmaktadır. Örnek olarak engelli bireylerle arkadaşlık kurmada onların durumunu anlama gibi empati etkinlikleri yapılmıştır.
3. Modül	Değerlerimiz	Toplumsal anlamda bizi biz yapan ve MEB'in kök değerler diye sıraladığı değerler üzerinde durulmuştur. Değerlerimizin bizi bir arada tuttuğu, millet olmanın temel koşullarından biri olduğu gibi genel değerlendirmeler yapılmıştır. Kök değerler: <i>“adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik”</i> .
4. Modül	Arkadaşlığı Oluşturan Değerler	Arkadaşlığı oluşturan toplumsal ve bireysel değerler modülün temel noktasıdır. Paylaşma, sevgi, saygı, hoşgörü, nezaket vb. değerler bu modüllerdeki etkinliklerin yapı taşlarıdır. Bizi biz yapan değerlerin aslında arkadaşlık ilişkilerimizde de olduğunu ve arkadaşlık balarımızı güçlendirdiği söylenebilir. Örnek olarak paylaşma değerinin arkadaşlık bağı kurmadaki önemine değinen etkenlikler ve sunumları gösterilebilir.
5. Modül	Arkadaşlığın Değeri	Bu modülde arkadaşlığın değer boyutu incelenmiştir. Arkadaşlık bir değerler sistemi olabilir? Arkadaşlık ilişkilerinde hangi değerler söz konusudur? Neden arkadaşlıklarımız değerlidir? Gibi soruların cevap bulduğu temel bir modüldür. Öğrencilerden bu modülde öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki arkadaşlıklarında sorgulamaları ve yazmaları istenmiştir.

Tablo 21.

Eğitim Modüllerinin İçeriği Devamı

6. Modül	Arkadaşlık ve Olumlu Duygular Duyguları Tanıma, Anlama ve İfade Etme	Bu modülde arkadaşlığın hissettirdiği olumlu duygular üzerinde durulmuştur. Örneğin çocuğun arkadaşının yanına gitmesi ve mutluluk yaşaması bu duruma örnektir. Çocuklardan arkadaşının yanında olmaları ne gibi duygular yaratır diye sorulmuş ve bu temelde modül hazırlanmıştır. Bu modülde temel amaç ise öğrencilerin duygularını tanıması, anlaması ve ifade etmesi üzerinde odaklanacaktır. Modül etkinlikleri örnekleri; -Mutluluk: Neşe, sevinç, huzur, rahatlama, keyif, gurur, haz, heyecan -İlgi: Merak, sevgi, bağlılık, dostluk, kabul, güven gibi duygular üzerine temellendirilmiştir.
7. Modül	Arkadaşlık ve Olumsuz Duygular Duygu ve Davranış Yönetimi/Duygu Düzenleme	Bu modülde ise arkadaşlığın ortadan kaldırdığı olumsuz duygular üzerinde durulmuştur. Korkan bir çocuk bir yanında arkadaşı olduğunda korkusunun gidebileceğini ifade etmiştir. Bu noktada modül hazırlanmıştır. Ayrıca bu modülde çocukların duygu ve davranışları arasındaki ilişkiye ve çocukların duygularını düzenleyebilme becerilerine odaklanılmıştır. Çocukların duygularını kontrol edebilmesi, gözlemleyebilmesi ve gerektiğinde duygularını değiştirebilmesi temeline modül hazırlanmıştır. Bu modülün etkinlikleri örnekleri; Üzüntü: Keder, yalnızlık, acı, melankoli, umutsuzluk kasvetli ve depresyon Korku: Kaygı, sinirlilik, endişe, dehşet, ürkeklik ve panik Öfke: Düşmanlık, hiddet, sinirlilik, kızgınlık ve şiddet İğrenme: Kibir, hor görme, küçümseme, hoşlanmama, nefret, sevmeme Utanç: Suçluluk, vicdan azabı, utanç, hayal kırıklığı, üzüntü ve pişmanlık duyguları üzerine temellendirilmiştir.
8. Modül	Arkadaşlığın Kalitesi ve Niteliği Akran Etkileşimi	Bu modül çocukların günlük hayattaki ki arkadaşlıklarına ve genel arkadaşlık ilişkilerine odaklanmaktadır. Kurulan ve sürdürülen arkadaşlıkların kalitesi ve niteliği modülün temel noktasını oluşturmaktadır. Modülün etkinlikleri arkadaşlığın hem olumlu hem de olumsuz yönüne odaklanmaktadır. Arkadaşlığın niteliği ve kalitesi yakınlık, mutluluk, sadakat, paylaşma, yardımseverlik ve pro-sosyal davranışlar gibi pozitif özelliklerin yüksek seviyede olması ifade ederken, çatışma, öfke, korku, rekabet ve mutsuzluk gibi negatif özelliklerin düşük seviyede olması ile tanımlanmaktadır.
9. Modül	Arkadaşlığın Diğer Sosyal İlişkilerden Farkı	Sosyal ilişkilerimiz hayatımızın her alanında yer almaktadır. Sosyal bir varlık olan insan sürekli birileri ile sosyal ilişkiye girmektedir. Bu noktada bu modül arkadaşlığın (Dostluğun) sosyal ilişkiden farkını ortaya koymakta ve arkadaşlık dostluk bağlamına odaklanmaktadır. Bu modülde etkinlikler drama gibi etkinliklerle yürütülmüştür.
10. Modül	Genel Değerlendirme	Bu modül etkinlikleri diğer modüllerdeki kazanımların pekiştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Diğer modüllerin genel bir değerlendirmesi yapılmış ve arkadaşlığı oluşturan bütün yapılar sistemli bir şekilde ortaya konmuştur.

Arkadaşlık bağı eğitimi programı 10 modülden meydana gelmektedir. Bu program öğrencilerin arkadaşlıklarının anlamına odaklanmasına ve basit sosyal ilişkiden ziyade bağ kurmasına odaklanmaktadır. Programın genel yapısı ise aşağıda sunulmuştur.

Programın Yapısının Oluşturulması

Arkadaşlık bağı eğitiminde kullanılan modüllerin her biri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve bir çatı altında bütüncül olarak arkadaşlık bağı eğitimi başlığı adı altında sunulmuştur.

Arkadaşlık bağı eğitim programının genel yapısı ise aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Modül sunumları, kavramsal bilgilerin, etkinliklerin ve tartışmaların olduğu slaytlar şeklinde hazırlanmıştır.
- Her modül arkadaşlığın bir boyutuna odaklanmaktadır.
- Modüllerde arkadaşlığa ilişkin ahlaki ikilemler yer almaktadır.
- Modüle başlamadan önce geçen hafta öğrenilenler tekrar edilmiştir.
- Modüller birbirini kapsamayan ancak birbiri ile bağlantılı içeriklerden oluşmaktadır.
- Her etkinliğe başlamadan önce o modüle uygun çocuk kitabı (değer, beceri ve duygu durumlarını içeren) okunmuştur.
- Her etkinliğe başlamadan önce Barış MANÇO'nun “Arkadaşım Eşek” şarkısı sınıfla birlikte söylenmiştir.
- Çalışma yaprakları modül eğitimleri ile aktarılan bilgilerin değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır.
- Her modül için büyük sınıf tartışması şeklinde değerlendirmeler yapılmıştır.
- Her modülün konuları (değer, beceri, duygu vb.) günlük hayattan örnekler verilerek açıklanmıştır.
- Her modül sosyal bilişsel öğrenme, sosyal duygusal öğrenme, kültürel öğrenme, bağlam temelli öğrenme gibi öğrenme teorileri çerçevesinde hazırlanmıştır.
- Modüllerin hazırlanmasında nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapıyla birlikte literatürde bulunan arkadaşlıkla ilgili teorilerde dikkate alınmıştır (Arkadaşlıkla ilgili teoriler tezin kuramsal kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır).

Modül Tanıtımı

Bu kısımda her modülün kısa bir tanıtımı yapılmış ve öğrencilere modül kapsamında yapması gerekenler kısaca açıklanmıştır. Modüllerin tanıtımları 8-12 dakika arasında sürmüş ve öğrencilerin hedeflerden haberdar edilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca arkadaşlığın Psiko-sosyal, ilişki, iletişim, değer, beceri vb. gibi boyutları bu başlık adı altında çocuklara aktarılmıştır.

Modül Hedefleri (Amaçları)

Modül hedefleri modüllerin çıktıları bağlamında ulaşılması gereken kazanımlar olarak değerlendirilebilir. Bu kazanımlar ise arkadaşlık bağı eğitim programının genel amaçları ile tutarlılık göstermektedir. Modül eğitimlerinden önce öğretmenler ve aileler hedeflerden haberdar edilmiştir. Örneğin, birinci modül eğitimlerine ilişkin hedefler aşağıda sunulmuştur.

- Arkadaşlığın beceri olduğunu fark eder.
- Arkadaşlığın önemini açıklar.
- Arkadaşlık kavramı üzerinde konuşur.
- Arkadaşlık ve diğer sosyal ilişkileri ayırt eder.
- Arkadaşlığın basit bir sosyal ilişki olmadığını fark eder.
- Arkadaşlık kurmak için çaba sarf eder.
- Arkadaşlıklarını sürdürmek için çaba sarf eder.
- Arkadaşlığın bir bağ kurma süreci olduğunu fark eder.

Modül Materyalleri (Kaynaklar, Hikâyeler ve Okumalar)

Modül materyalleri için etkinlikler başlamadan önce gerekli malzemeler temin edilmiştir. Modül eğitimi başlamadan önce öğrencilerden evlerinden getirebilecekleri malzeme listesi verilmiş ve öğrencilerin bir sonraki derse hazırlıklı olarak gelmeleri sağlanmıştır. Deney grubuna yönelik ayrıca evde aileleri ile yapabilecekleri etkinlikler verilmiştir. Öğrencilerden hiç tanımadıkları biri ile arkadaş olmayı denemeleri önerilmiş ve oluşan tepkiler sınıf

ortamında tartışılmıştır. Ayrıca arkadaşlık ile ilgili ahlaki ikilemler yaratılmış ve öğrencilerin cevapları tartışılmıştır. Aşağıda bazı modüllerde kullanılan bir ahlaki ikilem örneği verilmiştir.

“Çok sevdiğin bir arkadaşını kopya çekerken gördün. Aynı zamanda öğretmenini de çok seviyorsun. Öğretmenin kopya çeken birini gördüğünüzde sizden kendisine haber vermenizi istedi. Öğretmenin sana arkadaşını kopya çekerken görüp görmediğini sordu. Eğer arkadaşını öğretmenine şikâyet edersen sınavdan düşük alacak. Arkadaşını şikâyet etmezsen de üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmemiş olacaksın ve öğretmenine yalan söylemiş olacaksın. Bu durumda ne yaparsın? Neden”

Modül Planı

Modül planı modüllerin işleniş sürecini ve neler yapılmasını gerektiğini ifade etmektedir.

Modüllerin işleniş sürecine ilişkin özet görünüm aşağıda Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Modül İşleniş Süreci

Modülün İşleniş Süreci
✓ Arkadaşlık Bağı Eğitim Programı Tanıtımı
✓ Modülün Tanıtımı
✓ Modül Sunumu
✓ Arkadaşlık Şarkısı Söyleme
✓ Hikâye Kitabı Okuma
✓ Arkadaşlığa İlişkin Sunumlar
✓ Etkinlikler • 1. Etkinlik, 2. Etkinlik, ... 32. Etkinlik
✓ Etkinlikleri Günlük Hayatla İlişkilendirme
✓ Kapanış ve Tartışma
✓ Eylem Planlama
✓ Değerlendirme (Her modülün değerlendirmesi araştırmacı tarafından hazırlanan modül değerlendirme formu ile yapılmıştır)

Modül işleniş süreci yukarıdaki tabloda kısaca sunulmuştur. Bu başlıklara ilişkin ayrıntılı bilgiler ise aşağıda başlıklar altında sunulmuştur.

Modül Tanıtımı ve Sunumu

ABEP'nin modül eğitimlerine başlamadan önce öğrencilere modüller hakkında bilgiler verilmiştir. Her modüle başlamadan önce bir önceki modülde öğrenilen kazanımların tartışması yapılmış ve bir sonraki modülden beklentiler sorulmuştur. Modüller temelde arkadaşlık bağı eğitimleri üzerinde durmaktadır. Modüller beceri, değer, duygu, günlük hayat örnekleri vb. bakımdan arkadaşlığın anlamı ve bağını kapsamaktadır. Her sunum sonrası çocuklarla neler öğrendikleri kendi hayatlarında bunları nasıl uyguladıkları sorulmuştur. Ayrıca her etkinliğin sonunda arkadaşlık bağı ile ilgili ahlaki ikilemler yaratılmış ve öğrencilere hangisini tercih edecekleri nedenleriyle birlikte sorulmuştur. Daha sonra öğrencilerden gelen cevaplar sınıfça tartışılmıştır.

Arkadaşlık Şarkısı ve Hikâye Okuma

Her etkinliğe başlamadan önce arkadaşlık bağı ve o modülün konusuna uygun bir hikâye okunmuştur. Ayrıca hikâyeler okunmadan önce “Arkadaşım Eşek şarkısı” tüm sınıfça hem söylenmiş hem de dinlenmiştir. Modüllerden önce şarkı söylemede ve hikâye okumadaki asıl amaç öğrencilerin modüllere başlamadan önce motivasyonlarını sağlamak ve kendilerini konuya hazır hissetmelerine yardımcı olmaktır. Örneğin; şarkı her çaldığında öğrencilerin “Öğretmenim arkadaşlık mı dersoley” diye bağırmaları motive olduklarını göstermektedir.

Etkinlikler ve Tartışmalar

Etkinlikler ve tartışmalar arkadaşlıkla ilgili öğrenilen kazanımların derinleştirilmesi için planlanmıştır. Her modüldeki konuya uygun farklı arkadaşlık bağı etkinlikleri yer almaktadır. Etkinlikler içeriğine göre farklı zaman dilimlerinde de yapılabilecek şekilde planlanmıştır. Etkinlikler başlamadan önce çalışma kâğıtları ve materyaller hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarında yer alan süreç planı, etkinliklerin uygulama sürecini adım adım açıklamaktadır. Bu çalışma kâğıtları ve materyallere ilişkin açıklamalar uygulamaya

başlamadan önce modüllerin içerikleri öğretmenlere ve ebeveynlere incelenmiştir. Modül tanıtımı aşamasında çalışma yapraklarına ve materyallere de değinilmiştir. Modüller işlendikten sonra, değerlendirmesi ve tartışması yapılmış, modüllere uygun arkadaşlık bağlarını içeren çalışma yapraklarının uygulamalarına başlanmıştır.

Modül sunumlarının ardından öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için küçük gruplarla (2-3 kişi) çeşitli etkinlikler yürütülmüştür. Etkinlikler sonrasında bütün sınıf ortaya çıkan yeni fikir ve değerleri tartışmışlardır. Tartışmaya bütün sınıf öğrencilerinin katılmasına özen gösterilmiştir. Her etkinlik sırasında çalışma yaprakları kullanılmış ve yönerge çocuklara verilmiştir. Yapılan etkinlikler sınıf ortamında yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için ev ödevleri verilmiştir. Ev ödevleri modüllerin içeriğine uygun olarak çalışma yaprakları şeklinde hazırlanmış ve çocuklara evde yapmaları için dağıtılmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim programında 32 etkinlik bulunmaktadır. Her modülde toplam üç etkinlik yer alacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca programda modülleri uygulamaya başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra da arkadaşlığa yönelik birer etkinlik de yer almaktadır.

Günlük Hayatla İlişkilendirme

Eğitim programında yer alan modüllerdeki arkadaşlık bağı etkinlikleri öğrencilerin günlük hayattaki arkadaşlık ilişkileri ile ilişkilendirilmiş ve etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Arkadaşlık bağı eğitimi sürecinde her etkinliğin günlük hayattaki karşılığı ve günlük hayatta neler yapıldığı tartışılmıştır. Arkadaşlıkların günlük hayattaki karşılıkları incelenmiş ve öğrencilerin kendi arkadaşlıkları hakkında konuşmaları sağlanmıştır. Kimlerle neden arkadaşlık kurarız? Günlük hayatta arkadaşlık neden önemlidir? Herkesle kolayca arkadaş olabilir miyiz? Arkadaşlığın sürdürülmesinde neler etkilidir? Gibi sorular günlük hayatla arkadaşlığı ilişkilendirmede kullanılan temel sorular olmuştur. Öğrencilere göre okul arkadaşlığı, mahalle arkadaşlığı, çalışma arkadaşlığı, akraba arkadaşlığı ve kardeş arkadaşlığı gibi arkadaşlıklar vardır. K- 9 bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K-9 “Oooo öğretmenim bir sürü arkadaşım var benim. Kardeşim, kuzenim, yanımda oturan, mahalleden hepsi de benim arkadaşım. Hepsini de çok seviyorum. Ama en çok sıra arkadaşımı seviyorum. Okula gelmek için erkenden gelip onu bekliyorum”.

Kapanış/Tartışma

Modül eğitimleri bittikten sonra bireysel ve sınıfça değerlendirmeler yapılmış, öğrenilen davranış, kavram, bilgi, beceri ve değerler üzerinde konuşulmuştur. Arkadaşlığın içerdiği değerler, beceriler ve duygular neler olabileceği üzerinde tüm sınıfın katıldığı tartışma ortamları düzenlenmiştir. Bu ortamlar yapılandırılırken çağdaş öğrenme ortamları dikkate alınmıştır. Modüller açılışta olduğu gibi kapanışta da “*Arkadaşım Eşek*” şarkısı ile sonlandırılmıştır. Ayrıca modül bitiminde arkadaşlık bağları kurma yolları üzerinde çocuklarla sorular sorulmuştur.

Eylem Planlama

Eylem planı, sınıf içi yapılan etkinliklerin çıktılarını günlük hayata uyarlama amacıyla yapılmıştır. Eylem planında öğrencilerin arkadaşlıklarının kalitesini ve niteliğini artırma adına öğrencilerle birlikte çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Arkadaşlığın nasıl dostluğa dönüşebileceği, arkadaşlığın ne gibi anlamları olduğu gibi çıktılar öğrencilerin kendi hayatlarına uyarlaması önerilmiştir. Ayrıca öğrencilere arkadaşlığın içerdiği değerler (paylaşma, yardımlaşma, vefalı olma, merhametli olma, samimiyet, iyilikseverlik vb.) ve beceriler (iletişim, öz güven, duygusal beceriler vb.) ile kendi arkadaşlıklarının karşılaştırması gerektiği de önerilmiştir.

Değerlendirme

Değerlendirme işlemi modül etkinliklerinin ardından sürece yönelik yapılmıştır. Değerlendirme ile modülün amaçlarına ne derece ulaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Eksiklikler veya öğrenme sorunları dönüt düzeltme ile anında giderilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme için modül değerlendirme formları kullanılmıştır. Bu formlar likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Modül değerlendirme formları da gerekli uzman görüşleri

çerçevesinde yapılandırılmıştır. Arkadaşlık bağı eğitim modüllerinde yer alan modül planlarına uygun örnek bir etkinlik örneği aşağıda Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23.

Arkadaşlık Bağı Kurma Örnek Bir Etkinlik

Süre	:16 dk.
Öğrenme Alanı	:Yakınlık
Amaç	:Katılımcılar arasında yakınlık sağlamak
Öğrenme Çıktıları	:Arkadaşlar arasında bağ kurma
Kazanımlar	:Arkadaşlığın bağ kurma süreci olduğunu kavrar
Araç gereçler	:Tebeşir, Kalem
Dikkat Edilecek Hususlar ve Öneriler	:Arkadaşlığı kapsayan değerler veya duygular seçilmelidir

Oyunun Kuralları

Uygulama Süreci

Yere büyük bir kare çizilir ve 16 kareye bölünür. 4x4. Kareler tebeşirle, bantla çizilebilir. Her kareye bir kelime yazılır. Örneğin; Bağ Kurma, Sevgi, Beraberlik, Paylaşma, Anlayış, Saygı, Bağlanma, Birlik, Dayanışma, Sorumluluk, Aile, Mutluluk gibi. Sadece eğitmenin elinde oyuncuların izlemesi gereken doğru sıralamanın bir şeması vardır. Örneğin: 1-Bağ Kurma, 2-Sevgi, 3-Beraberlik, 4-Sorumluluk, 5-Yardımlaşma, 6-Paylaşma... Herkes bu rotayı sırasıyla tamamlamak zorundadır. Tüm katılımcılar tek sıra halinde durur. Sırası gelen bir adım atar ve karenin üzerinde yazan kelimeyi yüksek sesle okur. Örneğin, oyuncu karenin üzerinde durur ve “bağ kurma” der, eğer kelime sırası doğruysa lider bir şey söylemez ve oyuncu bir adım daha atar. Eğer adım yanlışsa, örneğin katılımcı üzerinde durduğu kareye “anlayış” derse, eğitmen “BİP” sesiyle onu uyarır ve oyuncu sıranın sonuna geri döner. Bir sonraki oyuncu bir önceki oyuncunun doğru adımlarını takip eder ve kelimeleri yüksek sesle söyler. Bir önceki oyuncunun diskalifiye edildiği kareye geldiğinde başka bir yol izlemeye çalışır. Eğer doğru şekilde geçmeyi başarırsa, eğitmen yolu başarıyla tamamladığını ona söyler ve diğer tüm oyuncular aynı rotayı mümkün olduğunca çabuk geçer ve yüksek sesle kelimeleri okurlar. Değişiklik için: karelere elimeler yerine harfler ya da sayılar yazılabilir.

Bu etkinlik Michael Laitman’ın *Oyunlarla Bağ Kurmak* adlı kitabından (Alter Yayınları, Yayın Yılı: 2019) erişilmiştir.

Programın Geçerliliğinin Hesaplanması

ABEP'nin geçerlilik işlemleri için sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Bu bölüm uzman görüşleri aşamalarını ve kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması sürecini içermektedir.

Uzman Görüşü

Arkadaşlık eğitimi programı uzman görüşü aşaması için 4 sınıf eğitimi alanında doktoralı, 1 dil alanında doktoralı ve 3 arkadaşlığa yönelik akademik çalışmalar yapmış toplam 8 akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan programı arkadaşlık becerilerine uygunluğu, dil açısından uygunluğu, araştırmanın amacına uygunluğu ve ilkokul öğrencilerine uygunluğu bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Modüllere İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksi

Hazırlanan arkadaşlık eğitimi programı modülleri 8 uzmana gönderilmiş ve modüllerin arkadaşlık becerilerine uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan program modüllerini ve içeriklerini Lawshe analiz yöntemini dikkate alarak “uygun”, “değiştirilmeli” ve “uygun değil” gibi üçlü kritere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Eğitim programının kapsam geçerlilik indeksi sonuçları aşağıda Tablo 24’de açıklanmıştır.

Tablo 24.

Kapsam Geçerlilik İndeksi ile İlgili Sonuçlar

Arkadaşlık Bağlı Eğitimi Programı Modülleri	U	KU	UD	KGİ
Birinci Modül	8	0	0	1.00
İkinci Modül	8	0	0	1.00
Üçüncü Modül	8	0	0	1.00
Dördüncü Modül	8	0	0	1.00
Beşinci Modül	8	0	0	1.00
Altıncı Modül	8	0	0	1.00
Yedinci Modül	8	0	0	1.00
Sekizinci Modül	8	0	0	1.00
Dokuzuncu Modül	8	0	0	1.00
Uzman Sayısı	8			
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)	1.00			

U=Uygun, KU=Kısmen Uygun, UD= Uygun değil, KGİ= Kapsam Geçerlilik İndeksi

Tablo 24'e incelendiğinde arkadaşlık bağı eğitimi programını (ABEP) sekiz uzman tarafından değerlendirildiği ve kapsam geçerlilik indeksinin (KGİ) 1.00 olarak saptandığı görülmektedir.

Uzman Önerileri Doğrultusunda Yapılan Düzenlemeler

Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda modüllerin bazıları yeniden yapılandırılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonrası tekrar uzman görüşüne gönderilmemiştir. Kapsam geçerlilik indeksinin yüksek çıkması bu durumda etkili olmuştur.

Programın Uygulanması

Arkadaşlık bağı eğitimi yüz yüze bir ilkokulda yürütülmüştür. Bu süreç üç başlık altında temellendirilmiştir: 1) uygulama öncesi, 2) uygulama sürecinde ve 3) uygulama sonrası. Programın uygulama sürecine ilişkin izlenen adımlar aşağıda Tablo 25'de açıklanmıştır.

Tablo 25.

Arkadaşlık Bağı Eğitimi Uygulama Basamakları

Süreç	Uygulama Basamakları	Uygulama Basamakları İçin Yapılanların Özeti	Tarih
Uygulama Öncesi	Arkadaşlık Bağı Eğitim Programının Hazırlanması	Arkadaşlık bağı eğitimi programı, ilgili literatür taranarak hazırlanmış olup ve gerekli kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır.	03.02.2020 – 17.10.2021
	Araştırma İçin Gerekli Olan Yasal İzinlerin Alınması	Programı uygulamadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Araştırmanın etik kurul izini ise Yıldız Teknik Üniversitesi tarafından alınmıştır. Araştırma başlamadan önce katılımcı onam formu da alınmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce ise velilerle bir toplantı gerçekleştirilmiş ve gönüllü olmayanların katılmayabileceği ifade edilmiştir. Bütün veliler çocuklarının araştırmaya katılmalarını istediklerini ifade etmişlerdir.	29.12.2020 – 21.02.2021
	Gerekli Araç ve Gereçlerin, Materyallerin Hazırlanması	Programın uygulanma bilmesi için PowerPoint sunuları, etkinlikler ve araştırma için gerekli çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Ayrıca bazı etkinlikler için öğretim materyalleri tasarlanmıştır. Öğrencilere yönelik ek okuma ve çalışma sayfaları da hazırlanmıştır. Ek çalışma sayfaları evde yapılması için verilmiştir.	01.02.2021 – 05.03.2021

Tablo 25.

Arkadaşlık Bağlı Eğitimi Uygulama Basamakları Devamı

	Katılımcıların Belirlenmesi	Araştırmanın katılımcıları hayat bilgisi dersini alıyor olan, bir ilkokula devam eden ve 3. Sınıf da öğrenim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Hayat bilgisi dersinin kazandırmayı hedeflediği beceriler ve değerler incelendiğinde arkadaşlık ve dostluğun ön plana çıktığı ve bundan dolayı bu ders temelde modüllerin yürütülmesine karar verilmiştir.	05.03.2021
	Okuldan Sınıf Seçimi	Araştırma aynı ilkokulda bulunan toplam üç sınıfta yürütülmüştür. Bu sınıflardan rastgele olarak deney, kontrol ve plasebo grubu seçilmiştir. Sınıfların seçilmesi ve deney grubunun seçilmesi herhangi bir ön veriye dayandırılmamıştır.	08.03.2021
	Ön Test Uygulamalarının Yapılması	Ön test olarak arkadaşlık ölçeği, arkadaşlık ilişkileri ölçeği ve psikolojik iyi oluş ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekler doldurulurken araştırmacı bizzat bulunmuş ve çocukların anlamadıkları yerlerde yardımcı olunmuştur. Bütün ölçekler deney, kontrol ve Plasebo gruplarına da uygulanmıştır. Ölçekler ortalama 76 (2 ders saati uygulama yapılmıştır) dakikada doldurulmuştur.	09.03.2021
	Uygulama Süreci	Uygulama süreci hazırlanan modüllerin içerikleri ile bağlantılı olarak sadece deney grubu ile yürütülmüştür. Plasebo grubuna herhangi bir etkinlik yapılmamış ancak işbirlikli öğrenme teknikleri çerçevesinde hayat bilgisi dersi kazanımları verilmiştir. Plasebo grubunun eğitimleri sınıf öğretmeni tarafından verilen yönergeye uygun olarak yürütülmüştür. Deney grubu uygulamaları ise bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.	10.03.2021- 12.05.2021
	Son Test Uygulamalarının Yapılması	Son test olarak arkadaşlık ölçeği, arkadaşlık ilişkileri ölçeği ve psikolojik iyi oluş ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekler doldurulurken araştırmacı bizzat bulunmuş ve çocukların anlamadıkları yerlerde yardımcı olunmuştur. Son test ölçekleri deney, plasebo ve kontrol grubu öğrencilerine aynı anda uygulanmıştır. Ölçekler öğrenciler tarafından ortalama 54 (2 ders saati uygulama yapılmıştır) dakikada doldurulmuştur.	14.05.2021
Uygulama Sonrası	Arkadaşlık Eğitiminin Sonlandırılması ve Genel Değerlendirme	Bütün etkinlikler bittikten sonra kapanış konuşması yapılmış ve arkadaşça kalın diyerek uygulama sonlandırılmıştır. Eğitim süreci ve çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki değişiklikler de tartışılmıştır.	17.05.2021

Uygulama Öncesi Yapılanlar

Arkadaşlık bağı eğitimi programı deney grubuna uygulanmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Müdürlüğü ve öğrencilerin velilerinden araştırmanın yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin belgeleri araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur. Arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulama süreci pazartesi ve salı olacak şekilde haftada iki gün yürütülmüştür. Bu şekilde yürütülmüş olmasının sebebi pandemi sürecinde sınıfın ikiye bölünmüş olması ve pazartesi-salı aynı grup öğrencilerin okula geliyor olmasıdır. Deney grubu öğrencilerine uygulanacak etkinlik çalışma kağıtları ve modüller için sunum dosyaları hazırlanmış, uygulamaya başlamadan önce etkinliklerin etkili olması için öğrencilerle paylaşılmıştır.

Uygulama Süreci Yapılanlar

Arkadaşlık bağı eğitim programı (ABEP) deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir uygulama yapılmamış, plasebo grubu öğrencilerine ise hayat bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları işbirlikli öğrenme tekniklerine göre işlenmiştir. Ayrıca arkadaşlık bağı eğitimi programı çocuk kitapları ile desteklenmiştir. Çocuk kitapları her modülün başında diyaloga dayalı okuma yöntemi esas alınarak sınıfça okunmuş ve oradaki arkadaşlığa ilişkin kavramlar sınıfça tartışılmıştır.

Diyaloga Dayalı Okuma: Modüllere başlamadan önce o modülün konusuna uygun arkadaşlık ile ilgili çocuk kitapları okunmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Bu kitaplar basit okuma şeklinde değil diyaloga dayalı olarak okunmuş ve öğrencilerinde sürece aktif katılımları sağlanmıştır. Diyaloga dayalı okuma kitabın belli bölümlerinde öğrencilere de sorular sorarak onları soru sormaya teşvik etme, öğrencileri cevapları bulmaya yönlendirme ve öğrencilerin bir nevi anlatıcı hale gelmesi olarak ifade edilebilir (Trivette ve Dunst, 2007; Whitehurst vd., 1988). Kitap okuma türlerinin çoğunda bir okuyucu vardır ve durmadan okur diğer kişiler ise onu sadece dinler. Diyaloga dayalı okumada ise bireyler hem okuyan hem soru soran hem dinleyen hem de teşvik eden bir konumdadır. Diyaloga dayalı okuma da

okuyucuların üstlendiği bir takım görev ve sorumluluklar vardır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003);

- Kitapla ilgili konuşmak için öğrenciyi teşvik etmek,
- Öğrencinin vermiş olduğu cevapları değerlendirmek,
- Verilen cevapları dinlemek ve geliştirmek,
- Öğrencinin öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek

Uygulama Sonrasında Yapılan İşlemler

ABEP sonlandırıldıktan sonra çalışma grubundan son test verileri toplanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile süreç hakkında ve arkadaşlığa ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin temel nedeni önceki modül eğitimlerindeki eksiklikleri tespit edip bir sonraki modül eğitimlerinde bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla. Süreç içerisinde tutulan gözlem notlarına da son şekli verilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Programın Ölçme ve Değerlendirilmesi

ABEP uygulamalarının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Eğitim programının etkili olduğunu gösteren çıktılar bulgular kısmında ön test ve son test bağlamında açıklanmıştır.

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri (Plasebo Grubuna Uygulanan Etkinlik Süreci)

Bu bölümde plasebo grubuna uygulanan eğitim süreci kısaca açıklanmıştır. Plasebo grubuna işbirlikli öğrenme modeline uygun öğretim teknikleri (takım-oyun-turnuva tekniği, ayrılıp birleşme tekniği, öğrenci takımları-başarı grupları tekniği, birleştirilmiş iş birliğine dayalı okuma ve kompozisyon, karşılıklı sorgulama veya tartışma grubu tekniği) paralelinde hayat bilgisi kazanımları uygulanmıştır. Bu tekniklere ek olarak bazı iş birliği gerektiren öğretim tekniklerinden de (beyin fırtınası, konuşma halkası, vızıltı gruplar, görüş geliştirme vb.) yararlanılmıştır. İş birliğine dayalı öğretim etkinlikleri için herhangi bir eğitim programı hazırlanmamış hayat bilgi dersi kapsamında bulunan üniteler ve kazanımlar işbirlikli

öğrenme modeli tekniklerine uygun olarak işlenmiştir. Bu tez çalışmasında plasebo grubunun oluşturulmasının temel amacı deney grubuna uygulanan arkadaşlık bağı eğitiminin etkililiğinin daha iyi ortaya konması içindir. Aşağıda plasebo grubuna uygulanan etkinliklere ilişkin süreç sunulmuştur.

Uygulama Öncesi İşlem Basamakları

Plasebo grubuna yönelik hazırlanan eğitim etkinliklerini için uygulama öncesi milli eğitim müdürlüğünden ve çalışmanın yürütüldüğü ilkokuldan gerekli izinler alınmıştır (çocuk rıza formu, veli bilgilendirme ve onay formu, milli eğitim araştırma izinler vb.). Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin belirlenen gruplar arasında ön testlerden elde edilen verilere göre anlamlı bir farklılık olmamasına özen gösterilmiştir. Plasebo grubu öğrencilerini yakından tanımak için kişisel bilgi formu dağıtılmış ve öğrencilerin demografik özellikleri belirlenmiştir. Uygulama için 3. sınıf hayat bilgisi dersi seçilmiş ve dersin kazanımları paralelinde ders planları hazırlanmıştır. İşbirlikli öğrenme tekniklerine uygun etkinlikler hazırlanırken ilgili alanda uzman sınıf eğitimi doktoralı, Türkçe eğitimi doktoralı ve sınıf öğretmenlerinden gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen uzman görüşüne ilişkin kapsam geçerlilik indeksi ise aşağıda Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Kapsam Geçerlilik İndeksi ile İlgili Sonuçlar

İşbirlikçi Öğrenme Tekniklerine Uygun Etkinlikler	U	KU	UD	KGİ
Etkinlik-1 (Takım-Oyun-Turnuva Tekniği)	8	0	0	1.00
Etkinlik-2 (Ayrılıp Birleşme Tekniği)	8	0	0	1.00
Etkinlik-3 (Öğrenci Takımları-Başarı Grupları Tekniği)	7	1	0	0.42
Etkinlik-4 (İş Birliğine Dayalı Okuma ve Kompozisyon)	8	0	0	1.00
Etkinlik-5 (Karşılıklı Sorgulama)	7	1	0	0.42
Etkinlik-6 (İstasyon ve Beyin Fırtınası)	7	0	1	0.42
Etkinlik-7 (Görüş Geliştirme ve Vızıltı Gruplar)	8	0	0	1.00
Etkinlik-8 (Konuşma Halkası)	8	0	0	1.00
Etkinlik-9 (Altı Şapkalı Düşünme)	6	1	1	0.33
Görüş Bildiren Uzman Sayısı	8			
Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ)	.082			

U=Uygun, KU=Kısmen Uygun, UD= Uygun değil, KGİ= Kapsam Geçerlilik İndeksi

Tablo 26'ya göre işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin ders planları uzmanlar tarafından incelenmiş ve kapsam geçerlilik indeksi .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer incelendiğinde etkinliklerin (uzman görüşlerine göre) yeterli olduğu ve amacına hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama öncesinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin hazırlanan etkinliklerde 3. Sınıf hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar ve dersin üniteleri dikkate alınmıştır. İşbirlikli öğrenme teknikleri bağlamında plasebo grubuna uygulanan etkinliklerin hazırlanmasında dikkate alınan noktalar aşağıda maddeler halinde kısaca sunulmuştur.

- Hayat bilgisi öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımları (özellikle ikinci dönem kazanımları) dikkate alınmıştır.
- Etkinlikler hazırlanırken öğrenme alanlarına dikkat edilmiş mevcut hayat bilgisi ders kitabındaki konular/üniteler seçilmiştir.
- Plasebo grubuna iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri sınıf öğretmeni tarafından sunulduğundan öğretmene online ortamda gerekli eğitimler sağlanmıştır. Eğitimler yaklaşık 4 hafta sürmüş ve eğitimler için öğretmenin müsait olduğu zaman dilimleri tercih edilmiştir.
- İşbirlikli öğrenme modeline uygun öğretim teknikleri (takım-oyun-turnuva tekniği, ayrılıp birleşme tekniği, öğrenci takımları-başarı grupları tekniği, birleştirilmiş iş birliğine dayalı okuma ve kompozisyon, karşılıklı sorgulama veya tartışma grubu tekniği) etkinliklerin temel noktasını oluşturmuştur. Bu teknikler etkinlikler bağlamında yapılandırılmıştır.
- İşbirlikli öğrenme modeli tekniklerine ek olarak, kavram haritaları, balık kılıcı, istasyon, görüş geliştirme, konuşma halkası, beyin fırtınası gibi iş birliği gerektiren öğrenme teknikleri de bazı etkinliklerin yürütülmesinde kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde etkinliklerin içeriklerinin hazırlanmasından sonra asıl uygulama için çalışma grubuna ön testler dağıtılmış ve ön test verileri elde edilmiştir. Ön testler sonucu deney grubu, plasebo grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeklerden aldığı toplam

puanlar arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı belirlenmiştir. Bu açıdan grupların birbirine denk olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde yapılan işlemlere ilişkin bilgiler ise aşağıda sunulmuştur.

Uygulama Süreci İşlem Basamakları

Hazırlanan iş birliğine yönelik eğitim etkinlikleri plasebo grubuna sınıf öğretmeni tarafından uygulanmış, araştırmacı ise bazı etkinliklerde yer almıştır. Etkinliklerin planlanması ve hazırlanması araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinde yapılan işlemler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Plasebo grubuna ve ailelere hazırlanan etkinlikler tanıtılmıştır. Etkinliklerin milli eğitim kazanımları paralelinde yürütüldüğü farklı bir amaca hizmet etmediği açıklanmıştır. Gerekli milli eğitim izinleri ve etik kurul izinleri de aile ve öğretmenlerle paylaşılmıştır.
- Öğrencilerin etkinliklere katılımlarda maske, mesafe ve temizlik kurallarına uymaları istenmiştir. Etkinlikler esnasında dezenfektan, kolonya ve temizlik mendili gibi eşyalarda bulundurulmuştur.
- Etkinlikler hayat bilgisi eğitim programında yer alan ülkemizde hayat, güvenli hayat ve doğada hayat kazanımlarını ve amaçlarını kapsamaktadır. Bu durumun temel nedeni yıllık planlarda bu ünitelerin uygulama yapılan tarih aralığına yerleştirilmiş olmasıdır.
- Etkinlikler yürütürken öğrencilerin bireysel çalışmak yerine iş birliği yapmaları özendirilmiştir. Özellikle grup etkinliklerinde, ortak problem belirleme, birlikte bir işi başarma ve olumlu bağımlılık sağlama adına öğretmen tarafından gerekli yönlendirmeler yapılmıştır.
- Çalışma grupları en az 4 kişiden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin istediği arkadaşları ile grup oluşturmaları için gerekli yönlendirmeler yapılmış ve grup içerisinde rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

- Etkinlikler sırasında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme adına sınıf öğretmeni tarafından problem çözme, analitik düşünme, takım çalışması, eleştirel düşünme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme gibi yaşam becerilerini de destekleyici çalışmalar yapılmıştır.
- Sınıf öğretmeni öğrencileri diğer günlerde de takip etmiş olumsuz bir durum (Covid-19'a yakalanma, hastalanma veya etkinliklere katılamayacak bir durum gösterme vb.) olmadığını ifade etmiştir.

İş birliği öğrenme modeline uygun hazırlanan etkinliklerin uygulanmasından sonra sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından gerekli değerlendirmeler yapılmış son etkinlik birlikte (araştırmacı ve öğretmen tarafından) yürütülmüştür. Sınıf öğretmeninden etkinliklerin verimliliğine yönelik görüşler alınmıştır. Sınıf öğretmeni pandemi koşullarından dolayı etkinliklerin istenilen düzeyde yürütemediğini ifade etmiştir. Bu açıdan pandemi süreci iş birliğine uygun etkinliklerin bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Uygulama sonrası yapılan işlem basamakları ise aşağıda sunulmuştur.

Uygulama Sonrası İşlem Basamakları

İş birliğine dayalı etkinliklerin uygulamasından sonra gerekli değerlendirmeler yapılmış ve son test verileri toplanmıştır. Son test verileri deney ve kontrol grubu verileri ile karşılaştırılmış, iş birliği modeline uygun işlenen derslerin (hayat bilgisi dersi) etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden etkinliklere katılım durumları incelenmiş ve öğrencilerin çoğunun etkinliklere katıldığı görülmüştür. Ayrıca etkinliklere ilişkin ailelere de geri bildirim verilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin Covid belirtisi gösterip göstermediği incelenmiş ve öğrencilerin herhangi bir belirti göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında plasebo grubuna uygulanan iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri sonlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin arkadaşlık bağları kurmalarında etkili olan yapıları ortaya çıkarmayı (nitel boyut) amaçlamaktadır. Bu yapıyı ortaya koyma adına görüşme ve gözlem yolu ile elde edilen veriler teorik bir yapı çerçevesinde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada (nicel boyut) “ABEP” ilkokul öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı, akran ilişkileri ve psikolojik iyi oluş becerilerine etkisi incelenmiştir. Teorik yapı bağlamında hazırlanan ABEP’nin (arkadaşlık bağı eğitim programı) etkililiğini belirleme adına işbirlikli öğrenme modeline uygun öğretim tekniklerine göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı bir plasebo grubu da oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen temel amaçlar doğrultusunda bu bölümde, çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Bu bölüm iki temel başlık çerçevesinde yapılandırılmıştır: 1) nitel boyuta ilişkin bulgular ve 2) nicel boyuta ilişkin bulgular.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın nitel bulguları sunulmuş ve ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığa ilişkin algıları ortaya konmuştur. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri (çalışma grubundan seçilen öğrenciler) doğrultusunda belirlenen bu algılar öğrencilerin ifadeleri bağlamında teorik bir yapı çerçevesinde açıklanmıştır. Araştırmada nitel verileri elde etme adına öğrenciler ile yapılan derinlemesine görüşme yapılmış ve görüşme verilerini

destekleme adına gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler veri kaybını en aza indirme adına ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve öğrenci ifadeleri bire bir yazıya geçirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi ile tekrar tekrar okunarak başlangıç kodlamaları yapılmış, daha sonra benzer özellikler içeren ve birbiriyle ilişkili görülen başlangıç kodlar odaklı kodlamayla bir araya getirilerek boyutlar ve alt boyutlar oluşturulmuştur. Sonrasında kuramsal kodlamalar yapılarak teorik yapı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca verilere dayalı olarak başlangıç ve odaklı kodlamayla oluşturulan kategoriler ve alt kategoriler şekiller yardımıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sürecinde elde edilen nitel veriler incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerine göre arkadaşlık bağları kurmada değer ve becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilere göre sağlıklı arkadaşlık bağları kurmak için arkadaşlık ilişkilerinde bu değer ve becerilerin olması gerekmektedir. Elde edilen veriler bağlamında arkadaşlığın kök değerleri de (dürüstlük, samimiyet, güven, paylaşma, yardımlaşma) belirlenmiş ve aşağıda sunulmuştur. Öğrencilere göre bu değer ve beceriler iki veya daha fazla kişi arasındaki bağları güçlendirmekte ve arkadaşlığa anlam katmaktadır. Örneğin;

K-15 “Arkadaşlık çok güzel bir hediye. Dürüstlük olması, paylaşması, yalancı olmaması arkadaşımın en güzel özellikleri... Bu yüzden onla arkadaş değilim ama arkadaşlığımızı daha güzelleştiriyor. Onu çok seviyorum. Oda beni seviyor”.

K-9 “Arkadaşız çünkü birbirimizi severiz. Birlikteliğimiz ve paylaşmamız ne kadar çok olursa o kadar güçlü oluruz”.

K-7 “Arkadaşlar birbirini çok sevmeli beraber zaman geçirmeli. Birbirlerini severlerse birbirinden ayrılmazlar. Bende arkadaşımı seviyorum o olmasa oyun oynamak çok sıkıcı olurdu. Dışarıda çıkmazdım evde otururdum”.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin, arkadaşlığın anlamı ve doğasına ilişkin görüşleri “*Arkadaşlık Bağı Kurma*” çekirdek kategorisi çerçevesinde açıklanmıştır. Oluşturulan bu çekirdek kategori arkadaşlığın barındırdığı anlamlara ve arkadaşlık bağı kurma süreçlerine odaklanmaktadır. Bu başlık altında arkadaşlığın anlamını oluşturan yapı, bu yapıyı oluşturan boyutlar ve bu boyutların alt boyutlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle dostluk teması bağlamında arkadaşlık süreci açıklanmış ve arkadaşlık bağları kurmada etkili olan değerler ve beceriler dostluk genel teması çerçevesinde ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

Dostluk (Arkadaşlık)

Bu çalışma kapsamında dostluk değeri arkadaşlık ve arkadaşlık bağı kurma olarak ele alınmıştır. Dostluk genel teması çerçevesinde ilkokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda alt tema ve kodlar belirlenmiştir. Bu alt temalar ve kodlar; yakın olma, mutlu olma, duygusal olma, duygularını ifade etme, kardeş, iletişim, konuşma, dinleme, sırdaş, karakterli olma, yetenekli olma, sözünde durma, dalgacı olmama, kaba olmama, özgüvenli olma, nazik olma, eğlenceli olma, güvenilir olma, güveni boşa çıkarmama, vefalı olma, yapılan iyiliği unutmama, taraf tutmama, birlikte olmaktan mutluluk duyma, içten olma, yakın olma, paylaşımcı olma, birlik, anlayışlı olma, minnettarlık, beraberlik, alçakgönüllülük, gönüllülük, affetme, çatışmaları çözme, duygularını söyleme, empati, adaletli olma, hakkı gözetme, sevap işleme, sıcaklık, hürmet, bölüşme, cömert olma, dayanışma, merhametli olma, bencil olmama, iyilik yapma, duyarlı olma, şükür, özveri, fedakar olma, sevgi dolu olma ve samimi olma olarak belirlenmiştir.

Dostluk temasını açıklayan başlangıç kodlaması sonucu oluşturulan kodlar alt temalar çerçevesinde açıklanmıştır. Başlangıç kodlaması sonucu eksen kodlama yapılmış ve en sonda kuramsal kodlama ile kodlama süreci tamamlanmıştır. Kuramsal kodlama sonucu ortaya çıkan teorik yapıda aşağıda öğrenci ifadelerinden alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre dostluk, içerisinde bir sürü değeri barındıran değerler üstü bir yapı olarak ifade edilebilir. Dost olmakla aynı zamanda birçok değer sistemini de kabul etmiş oluruz. Dost olmak demek paylaşmak, yardımlaşmak, adil olmak, dürüst olmak vb. değerleri de içermektedir. Öğrenci ifadeleri bağlamında arkadaşlıkta değer yargılarının önem sırasına göre olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda arkadaşlığın kök değerleri ortaya çıkmıştır. Arkadaşlığın kök değerlerini dürüstlük, samimiyet, güven, paylaşma ve yardımlaşma olarak ifade etmek mümkündür. Arkadaşlığın kök değerlerini ortaya koyan bazı öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

K-8 “Dostum olan arkadaşım beni anlayan ve bana karşı dürüst olan biridir. Ayrıca o sürekli benle olmak ister. Benimle her şeyini paylaşır. Ben onun yanında kendimi iyi hissederim. Annemde onu çok seviyor. Arkadaşın hani nerde gelmiyor mu diyor?”.

K-11 “Arkadaş olursak yardımlaşma, paylaşma ve dürüst olmalıyız. Arkadaşınla iyi anlaşmakta gerekir. Eğer onu anlamazsak onu kaybedebiliriz”.

K-1 “Arkadaşıma güvenirim benimle ilgili sırları kimseyle paylaşmaz çünkü. Güvenmediğimiz biri ile arkadaş olma der babam o çok üzölmüş arkadaşını onun güvenini kırdığı için sürekli anlatır. Gözleri dolar babamın. Bende güvenmek isterim arkadaşına. Üzölmek istemem babam gibi...”.

Dostluk başlı başına bir ana temayı oluşturmaktadır. Çünkü dostluk içerisinde değer ve beceriyi barındıran etkileşime dayalı bir sistemdir. Bu çalışmada öğrencilerden elde edilen nitel verilere göre dostluk arkadaşlık bağı kurma süreci olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın bulguları kuramsal kodlama sonucu oluşturulan “*Arkadaşlık Bağı Kurma*” çekirdek kategorisi çerçevesinde açıklanmıştır. Bu çekirdek kategori arkadaşlık bağı kurmada nelerin önemli olduğunu ve arkadaşlığın barındırdığı anlamlara (değer ve beceri) odaklanmaktadır. İlkokul öğrencilerinin arkadaşlığı nasıl algıladıklarını da içeren bu kategori öğrencilerin yaşantıları destek alınarak temellendirilmiştir. Bu başlık altında arkadaşlığın anlamını oluşturan yapı, bu yapıyı oluşturan boyutlar ve bu boyutların alt boyutlarına ilişkin yapılara yer verilmiştir. Aşağıda bu yapılara ilişkin ayrıntılı bir çerçeve sunulmuştur.

Arkadaşlık Bağı Kurma

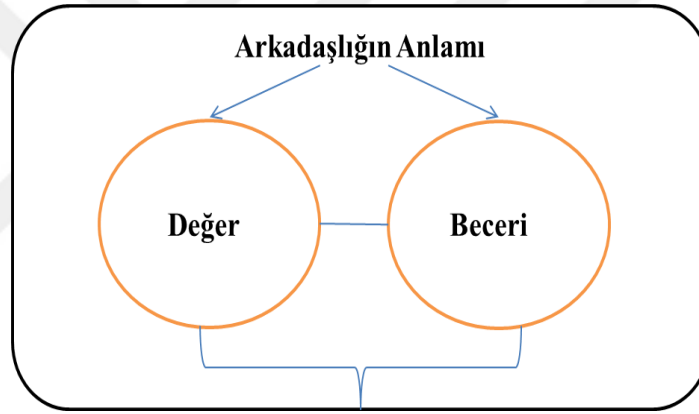
Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ilkökul öğrencilerinin görüşlerine göre, arkadaşlık bağı kurma sürecinde bir takım değer ve beceriler etkilidir. Bu değer ve beceriler arkadaşlığı kurmada etkili olduğu gibi arkadaşlığın sürdürölmesinde de etkili olmaktadır. Özellikle arkadaşlıkların sağlam bir temel oturması ve bağların kurulması adına arkadaşlık ilişkilerinde bir takım değer ve beceriler önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan değer ve beceriler arkadaşlık bağlarını güçlendirmekte ve arkadaşlıkların dostluğa ulaşmasında etkili olmaktadır. Örneğin;

K-6'nın "Arkadaşım olması isterim tabi. Onla oynayabileceğim seveceğim. Niye istemeyim ki. Herkes ister öğretmenim. Onunla beraber olmak ve oyun oynamak çok güzel olur. Yemeğimi bile onla paylaşabilirim. Ona yardım ederim ve onu severim"

K-9 "Arkadaş çok güzel bir duygu. Tabi arkadaşımın olmasını isterim onla oyun oynarız, ders çalışırız. Her şeyimizi birbirimize anlatırız. Canımızda sıkılmaz. Bir gün arkadaşım köye gitmişti yazın benim canım çok sıkılmıştı. Sürekli onu aradım evde oturmaktan sürekli televizyona baktım. O olsaydı beraber oynardık gezerdik. Canımda sıkılmazdı".

G-1 "Öğrenciler pandemiden sonra arkadaşları ile çok fazla zaman geçirme eğiliminde. Pandemi kurallarına uyan pek yok. Sürekli birbirlerinin üstündeler. Ayrıca pandemiden önce birbirlerinden ödünç almış oldukları eşyaların yerine başka eşyalar verip birbirlerinden özür diliyorlar (Araştırmacı Gözlemi 15.03.2021)."

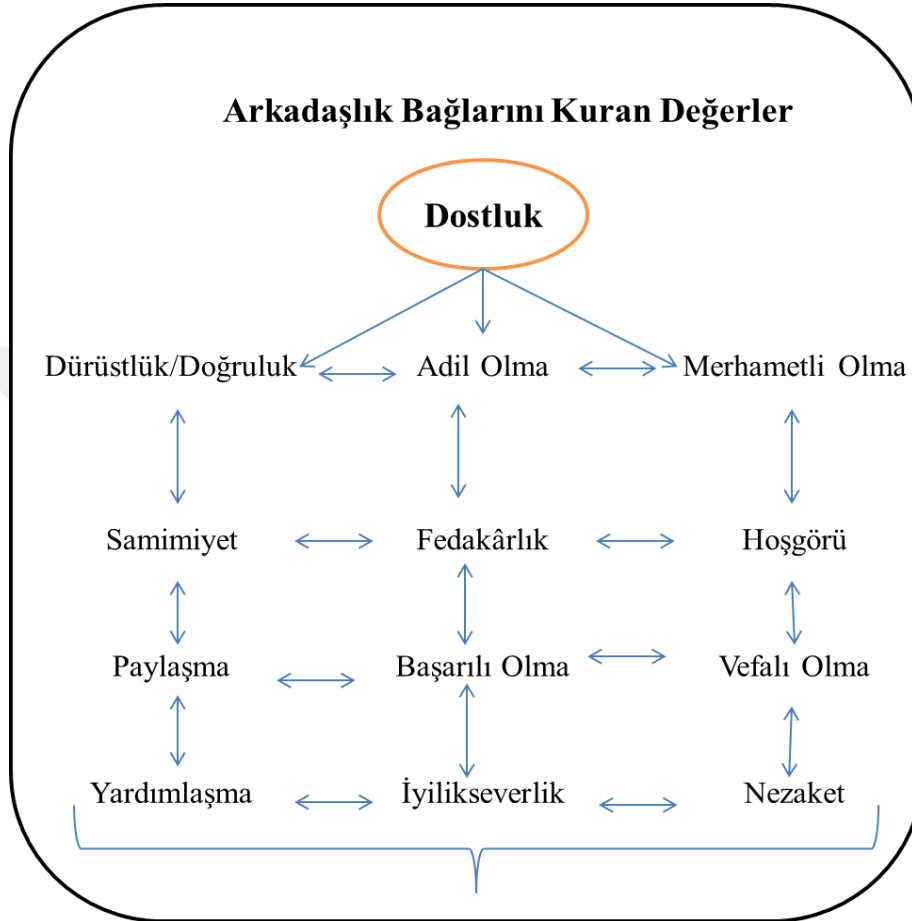
Öğrenci görüşleri bağlamında elde edilen arkadaşlık bağı kurmada etkili olan ve arkadaşlığın anlamına ilişkin yapı aşağıda Şekil 14'te yer almaktadır.



Şekil 14. Arkadaşlığın Anlamı.

Şekil 14'de araştırmanın katılımcı öğrencilerine göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan yapılar verilmiştir. Bu yapılar değer ve becerilerdir. Öğrenciler arkadaşlık bağı kurmada etkili olan yapıları ve arkadaşlığın içerdiği anlamları açıklarken kullandıkları ifadelerin genellikle beceri ve değer içeren kavramlar olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ifadeleri bağlamında arkadaşlık bağı kurma sürecine ilişkin şematik gösterim Şekil 15'de sunulmuştur.

bağlarının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkilidir. Örneğin; K-4 bu durumu “.....hmm şey yani arkadaşlık paylaşmak, iyilik ve dürüstlüktür” ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır. Şekil 16’da bu değerlere ilişkin yapı sunulmuştur.



Şekil 16. Arkadaşlık Bağı Kuran Değerler.

Şekil 16 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin arkadaşlık kavramını açıklarken değerleri ön planda tuttukları görülmektedir. Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurma sürecinde değerlerin çok önemli rolleri vardır. Bu değerler arkadaşlık bağlarını güçlendirmekte ve arkadaşlığın kalitesini artırmaktadır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda tablodaki ilk dört değer arkadaşlığın kök değerleri (dürüstlük, samimiyet, güven, paylaşma ve yardımlaşma) olarak kodlanmıştır. Tablodaki değerler öğrenci ifadelerinden bire bir alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Dürüstlük/Doğruluk

Dürüstlük/doğruluk alt teması bağlamında öğrenciler dürüst davranmamanın, toplumsal ve bireysel açıdan önemine değinmişlerdir. Arkadaşlığın temelinde iyi niyet ve güzelliğin olması gerektiğini ve bununla dürüstlük değeri ile sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre dürüst davranmak arkadaşlığın sürdürülmesinde önemlidir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-6 “Bir arkadaşta bulunması gereken özellik dürüst olmasıdır. Dürüst olursa herkes sever. Yoksa kimse sevmez. Dürüst ise zaten iyi bir insandır. Herkese güzel davranır. Yalan söylemez ve beni satmaz”.

K-12 “Dürüst ise yalan demez. Bugün başka yarın başka olmaz. Benim bir arkadaşım vardı sürekli yalan söylerdi. Bugün benimle olur yarın başka biri ile gezerdi. Neden böyle yapıyon dediğimde güzel davranmaz beni sürekli azarlardı bende onla arkadaş olmamaya karar verdim çünkü dürüst değildi. İkiyüzlüydü. Kötüydü o sürekli diğer arkadaşlarıma da bağırdı”.

K-8 “İyi niyetli ise arkadaşım onla arkadaş olurum. Yoksa olmam. İyi niyetli değilse bana kötülüğü dokunabilir. Arkadaş kötü olamamalı bana karşı dürüst olmalı. İyi niyetli değilse dürüst de davranmaz”.

Arkadaşlık bağları kurma sürecinde etkili olan bir diğer değer samimiyet değeridir. Samimiyet değerine ilişkin veriler aşağıda samimiyet alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Samimiyet

Samimiyet ilkököl öğrencilerine göre dürüstlükten sonraki en önemli değerdir. Çünkü samimi olmayan kişilerle arkadaşlık bağları kurulamaz. Arkadaşlık karşılıklı samimiyeti gerektirir. Ayrıca öğrenciler samimiyeti içten olma ve görüldüğü gibi olma ile ilgili olduğunu da ifade etmişlerdir. İgili ilişkiler samimiyet olmazsa yüzeysel kalmakta ve insanlar arasında bağ kurulamamaktadır. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-10 “Arkadaş içten olmalı. İçinden geldiği gibi konuşmalı yapmacık olmamalı. Yoksa ben ona güvenemem ki. Arkadaş mı değil mi anlamam. Sıcak davranmazsa hep somurtursa ben de sıkılırım giderim. Birde sürekli yalan söylerse onu sevmem soğurum ondan”.

K-14 “.....samimidir ki o... arkadaşım yani çok samimi ondan onu çok seviyorum. Birbirimizin yapmış olduğu sadece ikimiz anlıyoruz. Diğer çocuklar görüp salak bunlar bunlar diyor”.

K-1 “Hiç yalan söylemez. O kadar samimi ki onu görseniz sizde çok seversiniz. Mesela dün bu arkadaşlık ne kadar güzelmiş değil mi dedi. Sen de benim gerçek arkadaşımın biliyorsun demi dedi. İçinden söyledi. Bende ona o şekilde dedim. Sonra güldük öğretmenimiz siz ne yapıyorsunuz dersi dinleyin dedi ☺”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer paylaşma değeridir. Paylaşma değerine ilişkin veriler ise aşağıda paylaşma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Paylaşma

Öğrenciler arkadaşlığın temel değerinden bir diğerini paylaşma değeri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre gerçek arkadaşlar en sevdikleri oyuncaklarını, kırtasiye malzemelerini vb. birbirleri ile karşılıksız olarak paylaşabilmelidir. Öğrenciler cömertlik, karşılıksız verme ve bölüşme paylaşma değerini sağlama adına önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ilkökul öğrencileri paylaşmayı sadece maddi şeyler olarak görmemiş duygu gibi manevi durumlarında paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu destekleyen öğrenci görüşleri şu şekildedir;

K-1 “Ben arkadaşım ile her şey mi paylaşabilirim. Çünkü o benim arkadaşım. Geçen arkadaşımın kalemi evde kalmıştı. Fazla kalem vardı ona verdim. Geri istemedim. Eve gidince annem kızdı bana kalemini herkese veriyon diye. Ama ben mutluyum. Arkadaşım ile paylaştığım için”.

K-6 “Arkadaş olmak farklı yani paylaşmak en sevdiğin şeyi zor. Ama gerçekten arkadaşın zor gelmiyor. Paylaşmak... Çünkü arkadaşım cömert biri her şeyini benimle paylaşıyor. Benim paylaşmam kötü olur. Onu kaybedebilirim. Kendisine başka arkadaş bulur sonra”.

K-7 “Öğretmenim bana kızdığında çok üzülüyordum. Arkadaşım yanıma geldi ve üzülme dedi. Çok mutlu oldum. İyi ki varsın dedim. İyi ki var. Beni teselli etti”.

K-11 “Arkadaşlarımız zorda olduklarında yanlarında olmalıyız. Onarların derdine ortak olmalıyız. Arkadaşız çünkü...”

G-3 “Bir kız öğrenci evden getirmiş olduğu yiyeceği gizlice arkadaşına veriyor benim baktığımı anlayıp saklamaya çalıştı. Çünkü öğretmen pandemiden dolayı eşya, yiyecek ve içecek alışverişini yasakladı. Öğretmenimize söylemezsiniz demi öğretmenin dedi gülümsedi (Araştırmacı Gözlemi 21.03.2021)”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer yardımlaşma ve dayanışma değeridir. Yardımlaşma ve dayanışma değerine ilişkin veriler ise aşağıda yardımlaşma ve dayanışma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Yardımlaşma ve Dayanışma

Öğrenciler yardımlaşma ve dayanışma değerini de arkadaşlığın temel değerlerinden biri olarak görmüşlerdir. Çünkü öğrencilere göre yardımlaşma ve dayanışma zor gününde yanında olma, destekleme, birlikte çalışma, sevap kazanma, destek olma, beraber olma ve karşılıklı olarak sevgiye dayanmaktadır. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir;

K-3 “Arkadaşlar tabi ki bir birbirleri ile yardımlaşmalıdır. Yardımlaşan arkadaşlar arasında arkadaşlık daha güçlü olur. Çünkü zorda olan arkadaşına yardım etmek çok güzel bir şey der annem”.

K-15 “Paylaşıyorum arkadaşım... Çünkü o benim arkadaşım. Paylaşmazsak arkadaş olamayız ki”.

K-5 “Arkadaşımla birlikte proje yaparken daha kolay yapıyorum. Benim yapamadığım yerleri arkadaşım yapıyor. Bende onun yapamadığı yerleri yapıyorum. İşimiz daha çabuk bitiyor. Öğretmenimiz çok güzel bir dayanışma içindesiniz dedi. En hızlı biz yapıyormuşuz çünkü”.

K-10 “Yardımlaşırsa bir arkadaş çok iyi olur. Çünkü benim zor günümde bana yardım etmiyorsa o gerçek arkadaş değildir. Bana destek olmalı ki arkadaşlığımız güçlensin. Tabi bende onun zor gününde ona yardım etmeliyim. Arkadaşlık bunu gerektirir”.

G-2 “Kız öğrenciler özellikle daha iyi dayanışma özelliği sergiliyor. Erkekler sınıf dışı olayları öğretmene anlatırken kızlarda bu durum daha az gözleniyor. Öğrencilerin bazıları ise ders dışında problemi çözemeyen arkadaşlarına nasıl yapılacağını anlatıyor (Araştırmacı Gözlemi 25.03.2021)”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer güven duyma değeridir. Güven duyma değerine ilişkin veriler ise aşağıda güven duyma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Güven Duyma

Bu alt temayı destekleyen kodlar güven verme, güveni boşa çıkarmama, güvenilir biri olma ve yalan söylememedir. Öğrenciler güven duyma değerini arkadaşlık bağı kurma ve güçlendirme için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü arkadaşlar birbirine güvenmesi arkadaşlığın temelini oluşturmaktadır. Karşılıklı güvene dayalı oluşturulan ilişkiler ileriye dönük olabilmekte ve daha sağlıklı yapılar oluşturmaktadır. Öğrenciler güven veren, yalan söylemeyen ve güvenini boşa çıkarmayan kişilerin daha gerçek arkadaş olduğunu da belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir;

K-5 “Güvenmek arkadaşına isterim tabi. Arkadaşıma güvenirim de. Çünkü o hep benim iyiliğimi düşünür. Güvenmesem arkadaş olmazdı. Arkadaşıma güven vermeliyim ki oda beni satmasın. Arkadaşlığımız sürekli devam etsin”.

K-9 “Benim bir arkadaşım var. Ona annemde güveniyor. Evimize geldiğinde bir şeyim kaybolmuştu. O yapmaz çok iyi biri dedi. Onu hala bulamadım ama o yapmadı biliyorum”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer sorumluluk değeridir. Sorumluluk değerine ilişkin veriler aşağıda sorumluluk alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Sorumluluk

Bu alt temayı destekleyen kodlar sorumluluk duygusu, sorumluluk alma ve farkında olmadır. Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurma ve güçlendirmede sorumluluk değeri de önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü arkadaşların birbirlerine olan sorumlulukları vardır ve herkes bu sorumluluklarını yerine getirmek durumundadır. Arkadaşlık ilişkilerinde yerine getirilmeyen sorumluluklar ileriye dönük arkadaşlık bağlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Bu ifadeleri destekleyen öğrenci görüşleri şu şekildedir;

K-15 “Arkadaşım sorumluluklarının farkında birisidir. Öğretmenimiz görev verdiğinde ortak işlerimizde üzerine düşeni yapar ve beni hiç yormaz. Öyle biri olmasaydı ben onla bir daha arkadaş olmazdım. Oda benle olmazdı”.

K-11 “Arkadaş sorumluluk sahibi olmalıdır. Çünkü sorumluluklarını yerine getirmezse her iş yanlış olur. Benim arkadaşım var Melisa çok iyi birisi. Sorumluluklarının farkında her işini tam yapıyor”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer sevgi ve saygı değeridir. Sevgi ve saygı değerine ilişkin veriler aşağıda sevgi ve saygı alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Sevgi ve Saygı

Bu alt temayı destekleyen kodlar çıkarsız sevmek, sıcaklık, hürmet etme ve yararlı olmadır. Öğrenciler arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirmede karşılıklı sevgi ve saygısında bulunması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilere göre sevgi ve saygı duygusu olmadan insanlar arasında gerçek arkadaşlıkların kurulması zordur. Çünkü sevgi ve saygı karşılıklı sevmeye, sıcaklığa ve hürmete dayanmaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğrenci görüşleri şu şekildedir;

K-13 “Arkadaşlar birini sever. Çünkü yanında hep mutlu hissedersin. Çok sıcakkanlı benim arkadaşım. Anne bu benim arkadaşım dedim. Anneme de çok saygılı davrandı. Annem de bu çocukla arkadaşlık et çünkü çok saygılı dedi. Ben de zaten arkadaşımdı şimdi daha iyi arkadaşım oldu”

K-4 “Ben arkadaşımın kararlarına saygı duyarım. Yanlış yaptığında uyarırım ama. Onu severim. Benim arkadaşım o. Benim bir arkadaşım babam akşama istediğimi almazsa ona küseceğim dedi. Anlamadım. Şaşırdım. Bende bazen dediğini yapmıyorum o zaman bana da küsersin dedim. Evet dedi. Onla arkadaşlık yapmak istemedim”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer adil olma değeridir. Adil olma değerine ilişkin veriler aşağıda adil olma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Adil Olma

Öğrenciler adil olma değerini arkadaşlığın temel değerlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü arkadaşlıkların kurulmasında ve sürdürülmesinde adil davranmak ve hakkı gözetmek arkadaşlık bağlarının güçlendirmektedir. Arkadaşlıklar arasındaki eşitlik ve hakkı gözetme arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir. K-7’nin “*Arkadaş dediğin eşit davranır. İnsanların hakkını yemez. Tabi arkadaşının hakkını da korur. Çünkü adil olmazsa hiç arkadaş edinemez. Yalnız kalır. Kimse onunla arkadaş da olma istemez*” ifadeleri bu durumun destekler niteliktedir. Bu ifadeleri destekleyen diğer öğrenci görüşleri şu şekildedir;

K-20 “Dün oyun oynarken Ahmet benim sıramı aldı. Çok kızdım ama dinlemedi. Arkadaşım gelip onun hakkı sen yerine geç dedi. Ahmet ona da kızdı ama diğer arkadaşım da evet onun hakkı deyince yerine geçmek zorunda kaldı. Arkadaşlarımdan benim hakkımı savunmaları çok hoşuma gitti”.

K-11 “Ben arkadaş seçerken adaletli olmasını isterim. Değilse zaten iyi bir arkadaş değildir. Bana kötülüğü dokunur. Annemde bana kızar öyle kişilerle arkadaşlık etme diye”.

K-4 “Arkadaşımla bir şeyi paylaşırken eşit yapmalıyız. Ancak o daha aç ise ona daha fazla vermeliyim. Çünkü onun daha fazla ihtiyacı var”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer fedakârlık değeridir. Fedakârlık değerine ilişkin veriler aşağıda fedakârlık alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Fedakârlık

Öğrencilere göre arkadaşlık bağı oluşturan bir diğer önemli değer fedakârlıktır. Fedakâr arkadaşlar birbirine destek olan, bencil olmayan, karşılıksız yardım eden ve özverili olan kişilerdir. Çünkü fedakâr insanlar maddi ve manevi olarak arkadaşına destek olurlar. Fedakâr arkadaşlar zamandan, paradan veya en sevdiği oyuncağından bile fedakârlık yapabilirler. Buda arkadaşlık bağlarının oluşmasında ve arkadaşlığın daha sağlıklı yürütülmesinde gereklidir. Bu görüşleri destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-14 “Arkadaşım bana beslenmemi unuttuğum için kendi beslenmesinden verdi. O gün kendi çok doymadı ama yine bana yiyeceğini verdi. Hiç bencillik etmedi. Öğretmenime de diyemedim utandım. Anneme kızar çocuğa neden yemek koymadın der diye. Ama arkadaşım sayesinde aç kalmadım. İkimizde az doyduk ama olsun çok sevindim”.

K-10 “Arkadaş sevmeli ve yardım etmeli. Çünkü arkadaş dediğin öyle yapar. Kendi içinden geldiği gibi yapar. Arkadaşımı düşünür, kendini değil”.

K-8 “Arkadaşım benden hiçbir zaman kalemimi, silgisini esirgemez. Ayrıca oyun oynamak istediğim zamanda her zaman yanımda olur. Annesi kızar ders çalış artık ne oyunu der o benim için onlardan da vazgeçer”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer başarılı olma değeridir. Başarılı olma değerine ilişkin veriler aşağıda başarılı olma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Başarılı Olma

Bu tema; sosyal problem çözme, başarıma duygusu, destek, motive olma ve başarı kodları ile açıklanmıştır. Öğrenciler arkadaşlığı oluşturan değerlerden birini ise başarılı olma değeri olduğunu belirtmişlerdir. Arkadaşlık kurmada başarılı akranlar öncelikli tercih edilme eğilimdedir. Ayrıca bireysel başarıda da arkadaşlık bağları etkilidir. Çünkü arkadaş desteği de başarılı olmanın en büyük etmenlerinden biridir. Başarılı arkadaşlar sorun çözebilen, destek olan ve motive edebilen arkadaşlardır. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-8 “Başarılı olmak isterim. Çünkü başarılı oldukça arkadaşlarımda artıyor. Arkadaşlarım oldukça bende daha başarılı oluyorum. Hem başarılı olunca arkadaşlar arasında problemlerimiz olursa daha kolay çözülüyor. Biz arkadaşım ile birlikte çalışıyoruz bana sürekli destek oluyor. Notlarımızda yüksek.

Birlikte yapmasak bu kadar yüksek olmazdı. Arkadaşım benden biraz daha iyi ama ben onu hiç kıskanmıyorum. Çünkü o benim en iyi arkadaşım”.

K-13 “Öğretmenimiz bir ödev verdiğinde arkadaşlarınızla birlikte çalışın diyor. Bende mahalleden ve okuldan arkadaşım var onla çalışıyorum. Sanki ödevler daha kolay yapılmış gibi geliyor ve daha başarılı oluyormuşum gibi oluyor. Çünkü arkadaşım yapamadığım aman beni sürekli motive ediyor sen yaparsın diyor böyle olunca da ben yapmak ve başarılı olmak için çok çalışıyorum”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer iyilikseverlik değeridir. İyilikseverlik değerine ilişkin veriler aşağıda iyilikseverlik alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

İyilikseverlik

Bu tema; iyi olma, iyilikseverlik, duyarlılık, iyilik yapma isteği ve iyiliği koşulsuz yapma kodları ile açıklanmıştır. İlkokul öğrencileri iyilikseverlik değerini arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirme adına önemli bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencilerine göre arkadaşlığın sürdürülmesinde iyilikseverlik değeri önemlidir. Çünkü iyiye odaklanma ve arkadaşının kötü huylarını iyiye yorma arkadaşlığın en önemli becerilerinden biridir. Arkadaşlıklarda olan duyarlılık, koşulsuz yardım gibi beceriler arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmektedir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-10 “İyiliksever olmalı. Arkadaş iyi olandır. Çünkü iyi olursa o zaman anlarız. İnsanları mutlu ederiz. İyiliksever biri neşelide olur. Herkes o gelsin ister. Bende arkadaşlarımda iyiliksever olmalarını isterim. Arkadaşım bana iyilik yaptığında çok mutlu olurum ve ona söylerim mutlu olduğumu”.

K-5 “İyiliksever insanlar hep pozitif olurlar. İnsanlardaki iyiyi görürler ve herkes onlar ne kadar iyi bir insan diye anar. Benim arkadaşlarımda hepsi de çok iyiliksever hiçbir zaman kötülük düşünmezler. Çünkü onlar gerçekten iyi insanlar”.

K-11 “İyilik çok güzel bir şey hem iyilik yaparsak Allah da sever bizi. Arkadaşımızda iyilik yapmayı seviyorsa o zaman çok güzel arkadaş oluruz onla”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer merhametli olma değeridir. Merhametli olma değerine ilişkin veriler aşağıda merhametli olma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Merhametli Olma

Öğrenciler arkadaşlığı oluşturan bağlardan birini ise merhametli olma değeri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre arkadaşlık merhamet duygusu temelinde güçlenir ve güçlü bağlar kurulur. Çünkü merhametli olmayan insanlar arkadaşlık bağlarını güçlendirmek için herhangi bir çaba sarf etmezler, bencil olurlar ve sürekli kendilerini düşünürler. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir;

K-5 “Herkes karşı merhametli olmak lazım diyor anneannem. Arkadaş seçerken de merhametli olursa o zaman iyi arkadaş seçmiş oluruz. Merhametli olmazsa bencil olur ve sürekli kendini düşünürmüş. Seni sadece sıradan arkadaş olarak görürmüş. Onun için merhametli olsun benim arkadaşım”.

K-7 “Acıma duygusu olsun arkadaşta bence de. Acımasız bir insanla gerçekten geçinmek zor... Benim acımasız bir arkadaşım vardı. Hayvanlara eziyet eder onları öldürttü. Onla arkadaşlık yapmamaya karar verdim. Merhametli bir değil çünkü”.

K-13 “Bencil biri ile arkadaş olmam. Hep kendini düşünür. Herkes de olmaz niye olsun ki. Sadece oda değil ama o kişiler hep kendini düşünürse bende onla olmak istemem”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer hoşgörü değeridir. Hoşgörü değerine ilişkin veriler aşağıda hoşgörü alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Hoşgörü

Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurulmasında önemli olan bir diğer değer ise hoşgörü değeridir. Öğrenciler arkadaşlığın kurulması ve sürdürülmesinde anlayış gösterme, özür dileyebilme, saygı gösterme ve affetme gibi becerilerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kodlar incelendiğinde arkadaşlığın başlamasında ve yürütülmesinde hoşgörü değerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu görüşleri destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-12 “Suriyeli arkadaşımı çok seviyorum. Farklı ama renkli bence ☺...” Arkadaşım çok anlayışlı biri. Onu çok seviyorum. Benim diğer arkadaşım ile kavga ettiğimde gelip beni anlar. Beraber olunca benimde bütün üzüntüm geçer”.

K-9 “Arkadaşımın bir hatası olduğunda onu affedebilirim. Çünkü oda benim hatalarımı hoşgörü ile karşılıyor. Bende onun hatalarını affederim. Beraber çok mutlu oluruz. Sonra istediğimiz oyunları oynarız. Oyunda da hoşgörülü olur. Bu oyun demez”.

K-13 “Hem merhametli olan biri özürde dileyebilir. Arkadaşım çok merhametli hayvanlara karşı, diğer çocuklara karşı birine istemeyerek zarar verse bile hemen üzülür. Gider onlardan özür diler”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer ise vefalı olma değeridir. Vefalı olma değerine ilişkin veriler aşağıda vefalı olma alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Vefalı Olma

Bu tema; minnettarlık, sevgi bağlılığı, sadakat, dostluk, kendine yapılan iyiliği unutmama, bir kişiyi yarı yolda bırakmama kodları ile açıklanmıştır. İlkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağı kurmada en önemli değerlerden bir diğeri vefalı olma değeridir. Öğrencilere göre özellikle iyiliğe iyilikle karşılık vermek vefalı olmanın bir göstergesidir. Bu görüşleri destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-14 “Pandemi de sürekli evde kapalı kaldık. Arkadaşım bana hediye vermişti bende ona verecektim veremedim. Çünkü arkadaşım bana iyilik yapmıştı. Bende ona yamak istiyordum. Ama okul açılmadı her gün dua ettim açılıns diye açıldı ve bende hediye verdim. Çünkü unutmadım”.

K-2 “... bilmem ama o bana iyilik yaptı. Benim de ona karşı yapmam gerekir unuttur yapmazsam arkadaşım üzülür ve arkadaş olmaz benle”.

K-13 “Bir gün 2. Sınıfa giderken arkadaşıma silgimi vermiştim. Oda bana daha güzel bir silgi hediye etmişti. Çok mutlu olmuştum. Arkadaşlar birbirine hediye vermeli. Bir de bir arkadaşın iyilik yaptıysa unutmamalı yoksa arkadaş olunmaz ki. Benim eskiden bir arkadaşım vardı. Ben ona iyilik yapmışım o bana zor günümde yardımcı olmadı”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer nezaket değeridir. Nezaket değerine ilişkin veriler aşağıda nezaket alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Nezaket

Bu tema; incelik, anlayışlı olma, kaba olmama ve görgü kuralları kodları ile açıklanmıştır. Öğrenciler arkadaşlık bağı kurmada nezaket değerinin de önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre nazik olmak, başkalarını kırmamak, kaba olmamak, anlayışlı ve görgülü olmak arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-7 “Arkadaşım çok nazik ve kibar bir insan. Onu bu yüzden çok seviyorum. Beni hep anlayışla karşılıyor. Annesi de çok iyi nazik biri. Beni gördüğünde hep konuşmak istiyor. Ne yapıyorsun diye soruyor. Herkes ilk önce ders soruyor o ama beni soruyor. Çok mutlu oluyorum. Arkadaşımda annesi gibi biri”.

K-12 “Kaba konuşmasın isterim. Yoksa arkadaş olmam onla bir de diğer arkadaşlarımı kırmamasın yoksa sevmem onu”.

K-6 “Bence görgülü olmalı... Ne biliyim görmemiş gibi yememek yememeli diğer insanlara ayıp olur hem. Bazı insanlar çok kaba konuşuyor. Onlarla arkadaş olmak istemem. Küfürde ediyorlar. Uyarsam da dinlemiyorlar bende çok üzülüyorum. En iyi onlarla arkadaş olmamak”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer değer öz denetim değeridir. Öz denetim değerine ilişkin veriler aşağıda öz denetim alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Öz Denetim

Öğrenciler arkadaşlığın sağlıklı yürütülmesinde öz denetim değerinin de etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özdenetim sahibi insanlar duygularını ve tepkilerini kontrol edebilen insanlardır ve bu insanlar arkadaşlıkların yürütülmesinde ve arkadaşlık bağları kurulmasında etkin rol oynamaktadırlar. Öz denetim sahibi kişiler sorunlara çözüm odaklı yaklaşım hayatlarında hep mutlu olan kişilerdir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-7 “Arkadaşım her sorunumda yanımda olur. Hep beni destekler. Birlikte bir şey yaptığımızda da sorun çıkarmaz ve sorunlarımızı çözer”.

K-13 “Arkadaşım ben sinirlendiğimde hemen hiçbir şey demeden durur ve benim sinirimden gitmesini bekler. Kendi sinirlendiğinde ise hemen gülmeye başlar ve birlikte güleriz”.

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerin görüşleri incelendiğinde arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer faktör ise becerilerdir. Beceriler arkadaşlıkların kurulmasında ve sürdürülmesinde son derece etkili olabilmektedir. Çünkü arkadaşlığı başlatmak sosyal ve iletişim becerileri ile ilgili bir durumdur. Öğrencilere göre, arkadaşlık bağı kurmada etkili olan beceriler aşağıda ayrıntılı sunulmuştur.

Arkadaşlık Bağı Kuran Beceriler

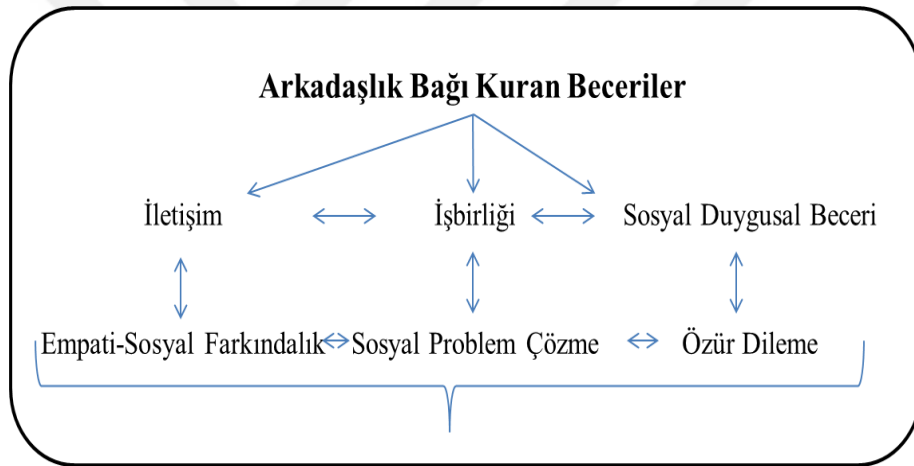
İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlık bağı kurmada sosyal ve kişisel becerilerinde ön plana çıktığı görülmektedir. Bu beceriler; iletişim, iş birliği, duygularını ifade etme, empati sosyal problem çözme, özür dilemedir. Arkadaşlık bağlarının

kurulmasında ve geliştirilmesinde bu becerilerin de katkısı vardır. Çünkü arkadaşlığı başlatma ve sürdürmede bir takım sosyal beceriler rol oynamaktadır. Özellikle sosyal beceriler çocukların arkadaş edinmesinde ve toplumsal uyumlarında önemli rol oynamaktadır. Aşağıdaki öğrenci ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

K-14 “Arkadaş olmak için ilk önce oyun oynayalım mı derim. Sonra adını sorarım ve konuşuruz. Yalnızsan gel bizim arkadaşlarımızla oyun oynayak derim. Hiç utanma onlarda seni çok sever derim. Bir şey derse onu dinlerim. Eğer arkadaş olursak onla oyun oynarım. Ona yardım ederim”.

K-2 “Ben arkadaşım gibi düşünürüm ona yardım etmek için. Eğer on gibi düşünmezsem onu anlayamam ve iyi arkadaş olmam”.

Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan becerilere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda Şekil 17’de açıklanmıştır.



Şekil 17. Arkadaşlık Bağı Kuran Beceriler.

Şekil 17’de öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan becerilerin şematik gösterimi görülmektedir. Bu beceriler öğrencilerin görüşleri doğrultusunda kuramsal kodlama sonucu oluşturulmuştur. Bu becerilere ilişkin ayrıntılı veriler aşağıda açıklanmıştır.

İletişim

Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan en önemli becerilerden biri iletişim becerisidir. Öğrenciler arkadaşlığın kurulması ve sürdürülmesinde iletişimin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sosyal ilişkileri başlatmada iletişim becerisi etkin rol

oynamaktadır. Özellikle yeni arkadaşlıklar kurmada soru sorma, özgüven, etkileşim gibi iletişim becerileri etkilidir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-12 “Arkadaşımı yakından tanımak için ona sevdikleri veya sevmedikleri ile ilgili sürekli soru sorarım. O konuşurken onun sözünü kesmem hep onu dinlerim. Arkadaşımı matematiği yapabilirsin diye de söylerim”.

K-11 “Arkadaşıma kötü konuşmam. Onlarla iyi ilişki kurmaya çalışırım. Onları dinlerim ve onu tanımak için soru sorarım”.

K-6 “Ben arkadaşımın sorunlarını anlarım. Birbirimizi anlayışla dinleriz. Konuşmalıyız konuşmasam özlerim onu. Ben kendime güvenirim arkadaş edinebileceğim konusunda. Çünkü çok konuşkanım. Annem sen avukat ol anca konuşuyon diyor ☺”.

Arkadaşlık bağları kurmada etkili olan bir diğer beceri ise empati ve sosyal farkındalık becerisidir. Empati becerisine ilişkin veriler aşağıda empati ve sosyal farkındalık alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Empati-Sosyal Farkındalık

Öğrenciler arkadaşlık bağı kurulmasında olması gereken bir diğer beceriyi ise empati ve sosyal farkındalık olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü empati öğrencilere göre arkadaşının duygu ve düşüncesini anlamaya ve ona destek olmayı ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler empati için güler yüzlü ve samimi olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Ben arkadaşımın yerinde olsam ne hissederdim/düşünürdüm? Arkadaşımdan beklentilerin ne olurdu? Gibi sorular çocukların arkadaşlık bağı kurmada empatinin önemine işaret etmektedir. Ayrıca empati ve sosyal farkındalık becerisi öğrencilere karşısındakini anlama, sorunları çözebilme, sosyal yönden gelişme ve karşılıklı konuşmalarda başarı gibi çeşitli becerilerde kazandırır. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

K-13 “Arkadaşımın beni anlaması iyi olur. Eğer beni anlamazsa o zaman sürekli kavga ederiz. Anlaşamayız. Ayrıca benim de onu anlamam zor gününde yanında olmam gerekir. Çok mutsuz ise neden mutsuz olduğunu sorarım ve bende onun gibi mutsuz olurum”.

K-6 “Arkadaş seninle aynı olan kişidir. O ne ise sende osundur. Suriyeli bir arkadaşım var mesela. Onun neden buraya geldiğini şimdi daha iyi anlıyorum. Savaş çok kötü. Onlarda buraya gelmişler. Onun yerinde bende olabilirdim. Onu çok seviyorum”.

Arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirme yollarından olan bir diğer beceri ise iş birliği becerisidir. İş birliği becerisine ilişkin veriler aşağıda iş birliği alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

İş Birliği

Öğrencilere göre arkadaşlık aynı zamanda bir iş birliği yapmadır. Çünkü arkadaşlar iş birliği yaparak ve birlikte çalışarak sorunların üstesinden gelebilirler. İş birliği arkadaşlık için önemli bir beceri olsa da tek başına arkadaşlık bağı kurmada sınırlı kalabilir. İş birliği temelde belli bir amaç için bir araya gelmeyi ifade ederken, arkadaşlık buna ek olarak sosyal duygusal boyutu da içermektedir. Bu açıdan arkadaşlık bağı kurmada beraber olma, birbirine yardım etme ve paylaşımda bulunma gibi farklı değerlerinde işe koşulması gerekmektedir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-3 “Ödevlerimizi arkadaşım ile beraber yapmak istiyorum. Öğretmenimizde yapabilirsiniz dedi. Ama annem istemiyor. Benim arkadaşıma gitmemi”.

K-7 “Biz sürekli okulla beraber oyun oynadığımız dört arkadaşız. Birlikte yapamadığımız işlere yardım ediyoruz. Öğretmenimiz yapmamız gereken ödev verdiğinde beraber grup oluyoruz. Daha hızlı ve iyi yapıyoruz”.

G-1 “Pandemi şartlarına rağmen çocuklar etkinlikleri ortak yapmaya birbirlerine yardım etmeye devam ediyorlar (Araştırmacı Gözlemi 19.03.2021)”.

Arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirme yollarından olan bir diğer beceri ise sosyal katılım becerisidir. Sosyal katılım becerisine ilişkin veriler aşağıda sosyal katılım alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Sosyal Katılım

Öğrencilere göre sosyal katılım arkadaşlığın kurulmasında önemlidir. Çünkü arkadaşlık basit sosyal ilişki ile başlayıp dostluğa kadar giden bir süreçtir. Bu açıdan gruba katılma isteği, gruba olumlu bağımlılık hissi ve isteklilik arkadaşlık bağları kurmada önemli bir rol üstlenmektedir. Ayrıca öğrenciler arkadaşlık ortamında demokratik süreçlerin olması gerektiğini ve bir kişiye göre plan yapılmaması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

K-1 “Arkadaş edinmek için ilk önce ismini sorarım. Sonra oyun oynayalım mı derim. Evet derse mutlu olurum. Arkadaşlarım ile oyun oynarken de kendi dediğim oyun olsun istemem arkadaşlarımla ortak karar veririz. Beraber olarak oynamak isterim. Sürekli yeni arkadaşlar edinmek içinde sabırsızlanırım”.

K-1 “Eğer arkadaşsak hepimiz birlikte yapmamız lazım. Biri yapmazsa o iş olmaz ki. Yarım kalır öğretmenimizde de kızabilir. Ben bir işi yapamadığımda diğer arkadaşlarımda üzülecek diye mutsuz olurum. En iyisini yapmak isterim. Arkadaşlarımda öyle yapmak ister”.

K-8 “Yanına giderim benimle oynar mısın diye sorarım. Sonra adını sorarım ve tanışırız. Eğer iyi biri ise arkadaşlığımızı sürdürüm yoksa bir daha konuşmam”.

Arkadaşlık bağları kurma yollarından bir diğer beceri ise sosyal problem çözme becerisidir. Sosyal problem çözme becerisine ilişkin veriler aşağıda sosyal problem çözme alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Sosyal Problem Çözme

Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada önemli olan bir diğer beceri ise sosyal problem çözme becerileridir. Sosyal problem çözme becerileri, plan yapmayı, problemle yüzleşmeyi, iş birliğini, birlikteliği ve beraberliği artırmaktadır. Olumsuz bir durumla yüzleşip üstesinden gelebilme ve yaşanan çatışmaları çözme sosyal problem çözme becerileri ile ilgilidir. Öğrencileri problemlerin arkadaşlıklarda olabileceğini ancak karşılıklı anlaşma ile çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Bu problemlerin çözümünde kişisel ve karşılıklı anlaşmanın önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca problemlerin çözümünde düşünme becerilerinin de kullanılabileceğini de belirtilmiştir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-14 “Dostum olan arkadaşım bana çok yardımcı oluyor. Diğer sınıf arkadaşlarımla tartıştığım beni destekliyor. Tabi haklı isem destekliyor. Okulda kalemim olmadığında hemen bana kalemimi veriyor. Beni sürekli seviyor. Bende onu seviyorum. Sınıfımızda çok kalabalık bazen yerime başkası oturuyor. Arkadaşımda hemen yerini açıp benim oturmamı istiyor”.

K-15 “Arkadaşımla benim aramda tabi ki sorunlar oluyor. Ama konuşarak hallediyoruz. Beni eleştirmesin istiyordum mesela oda sürekli beni eleştiriyordu. Sonra benim iyiliğim için olduğunu anladım”.

Arkadaşlık bağları kurma yollarından bir diğer beceri ise duygularını ifade etme becerisidir. Duygularını ifade etme becerisine ilişkin veriler aşağıda duygularını ifade etme alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Sosyal Duygusal Beceriler

Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir diğer beceri ise sosyal duygusal becerilerdir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda sosyal duygusal becerileri mutlu olma, duygularını ifade, duygularını kontrol etme ve duygularını tanıma olarak sıralamak mümkündür. Bu sıralanan sosyal duygusal beceriler öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olmaktadır. Çünkü arkadaşının yanında mutlu olduğunu söylemek veya onun yanında neşeli hissetmek arkadaşlığın en önemli görevlerinden biridir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-8 “Arkadaşımı görünce çok mutlu oluyorum. Bazen birlikte çok gülüyoruz bakıp. Annemde bizim kıza yine geldiler diyor. Arkadaşıma onu çok sevdiğimi söyledim oda bana bende dedi çok güzel bir şey...”.

K-12 “Arkadaşım ile iken sanki havalara uçuyordum gibiyim. Özellikle sürekli evde kapalı olmamız onu özlememi sağladı. Onu gördüğümde o kadar sevindim ki anlatamam. Arkadaşıma dedim ki iyi ki varsın seni görünce sanki bütün sıkıntılarımdan gitti diye. Oda beni bu kadar seviyor mu bilmiyorum. Ben onu seviyorum ama”.

K-4 “Arkadaşımla birbirimize bakmamız bile bizi mutlu ediyor. Hep onunla oynamak istiyorum. Bazen bizde kalmasını istiyorum ama annem olmaz diyor. O zaman çok üzülüyorum”.

Arkadaşlık bağları kurma yollarından bir diğer beceri ise özür dileme becerisidir. Özür dileme becerisine ilişkin veriler aşağıda özür dileme alt teması çerçevesinde açıklanmıştır.

Özür Dileme

Öğrencilere göre arkadaşlık bağı kurmada etkili olan diğer beceri ise özür dileme becerisidir. Çünkü öğrenciler özür dileyebilen bireyleri gönül alabilen, affedebilen ve alçakgönüllü bireyler olarak tanımlamışlardır. İlkokul öğrencileri eğer bir hata yapıldı ise hatayı yapanın bunu fark etmesi ve arkadaşından özür dilemesi arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

K-13 “Bir yanlış yaptığında özür dilemeli biri. Özellikle arkadaşım ise. Çünkü özür dileyebilirse gerçekten iyi biridir. Aynı şekilde benzer hata yaptığımda arkadaşımın özür dilemeliyim”.

K-12 “Arkadaşım vardı. Beni çok üzdü. Ama daha sonra gelip kendisinin hatalı olduğunu söyledi. Benden özür diledi ve gönlümü aldı. Bende çok mutlu oldum çünkü o arkadaşımı çok seviyordum. Affettim onu çünkü o hatasını kabul etti ve arkadaşlığımız devam etti”.

G-3 “Bir erkek öğrenci teneffüste şakalaşırken arkadaşımı itti. Yere düşen çocuk acı içinde düşüren kişiye hızlıca vurdu. Bu sırada başka bir öğrenci gelerek sizi öğretmene şikâyet edeceğim diye hızlıca koştu. Diğer teneffüste çocuklar hiç kavga etmemiş gibi tekrar oyun oynamaya başladı. Diğer çocuk siz küs değil miydiniz diye sordu? Düşüren çocuk ben ondan özür diledim oda benden diledi barıştık. Çünkü o benim en iyi arkadaşım yanıtını verdi (Araştırmacı Gözlemi 21.03.2021)”.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulgular araştırmaya katılanlardan bire bir alıntılarla desteklenerek yukarıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Nitel veriler teorik yapı çerçevesinde sürekli karşılaştırmalı analiz ile analiz edilerek sunulmuştur. Araştırmanın nicel verileri (arkadaşlığın anlamı ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, akran ilişkileri ölçeği) bağlamında elde edilen bulgular ise aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın nicel boyutunda nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapı (arkadaşlık bağı kurma) bağlamında ilgili alanyazın taranmış ve arkadaşlık bağı eğitim programı tasarlanmış ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan programın etkililiği adına ise plasebo grubu oluşturulmuş ve literatürde sıklıkla kullanılan iş birliğine dayalı öğrenme modeli uygulanmıştır. Plasebo grubunun oluşturulmasındaki temel amaç deney grubu öğrencilerine uygulanan arkadaşlık bağı eğitim uygulamalarının sadece iş birliğine dayanmadığını, programın değer, beceri, duygu durumlarla bütünleştirmenin arkadaşlık bağı kurmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktır. Kontrol grubu öğrencileri ise milli eğitim müfredatı kapsamında derslerini işlemiş, deney ve plasebo grubu öğrencilerine uygulanan herhangi bir uygulama kontrol grubuna uygulanmamıştır. Araştırmanın nicel bulguları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması ve istatistiksel olarak yorumlanması sonucu ortaya çıkmıştır. Nicel bulgular deney, plasebo ve kontrol grubu verilerine dayalı

olarak elde edilmiştir. Nicel bulguların elde edilmesinde arkadaşlığın anlamı ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği ve akran ilişkileri ölçeğinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki alt başlıklar elde edilen nicel bulguları raporlamaktadır.

Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Verilerine İlişkin Bulgular

Tez kapsamında hazırlanan arkadaşlık bağı eğitim programının deney grubunda bulunan ilkokul öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı toplam puanları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin almış oldukları ön test ve son test ölçüm puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık durumu, bağımlı örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerine Göre Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	32	44.44	12.34	2.19	-6.609	31	.000*
	Son Test	32	62.85	8.88	1.57			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Ön Test	32	27.25	10.07	1.78	-3.528	31	.001*
	Son Test	32	35.09	5.87	1.04			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Ön Test	32	17.19	4.83	.85	-10.209	31	.000*
	Son Test	32	27.75	3.98	.703			

* $p < .01$

Tablo 27’ye göre arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin, arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ön ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 44.44$) ve son ($\bar{x}_{(\text{son test})} = 62.85$) test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(31)} = -6.606$; $p < .01$). Ayrıca ilkokul öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeğinin alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 27.25$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 35.09$; $t_{(31)} = -3.528$, $p < .01$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 17.19$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 27.75$; $t_{(31)} = -10.209$,

$p<.01$) puanlarının ön ve son test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Milli eğitim müfredatına devam eden ve herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutları toplam puanlarına yönelik ön test ve son test ölçümlerine ilişkin almış oldukları toplam puan karşılaştırması ise Tablo 28’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 28.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	32	46.78	11.41	2.02	-1.612	31	.117
	Son Test	32	51.44	9.77	1.73			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Ön Test	32	28.63	8.65	1.53	-.765	31	.450
	Son Test	32	30.25	6.82	1.21			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Ön Test	32	18.16	5.18	.92	-2.046	31	.049*
	Son Test	32	21.19	5.40	.96			

* $p<.05$

Tablo 28 incelendiğinde milli eğitim müfredatına devam eden kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları arasında ön ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 46.78$) ve son ($\bar{x}_{(\text{son test})} = 51.44$) test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(31)} = -1.612$; $p>.05$). Ayrıca, arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 28.63$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 30.25$; $t_{(31)} = -.765$, $p>.05$) ön ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken, değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 18.16$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 21.19$; $t_{(31)} = -2.046$, $p<.05$) puanlarının ön ve son test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Deney (arkadaşlık bağı eğitim programı uygulanan grup) ve kontrol (milli eğitim programına devam eden ve hiçbir uygulama uygulanmayan grup) grubunda yer alan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına (değer olarak arkadaşlık, beceri olarak arkadaşlık) yönelik ön test ölçümlerine ilişkin karşılaştırmalar ise Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	^t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği	Kontrol Grubu	32	46.78	11.40	2.02	.789	62	.433
Toplam Puan	Deney Grubu	32	44.44	12.34	2.18			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	28.63	8.65	1.53	-.586	62	.560
	Deney Grubu	32	27.25	10.07	1.78			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	18.16	5.18	.92	.774	62	.442
	Deney Grubu	32	17.19	4.83	.85			

Tablo 29’a göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ön test ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 46.78$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 44.44$) ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(62)} = .789$; $p > .05$). Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 28.63$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 27.25$; $t_{(31)} = .586$, $p > .05$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 18.16$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 17.19$; $t_{(62)} = .774$, $p > .05$) puanlarının ön test ölçümleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Deney (arkadaşlık bağı eğitim programı uygulanan grup) ve kontrol (milli eğitim programına devam eden ve hiçbir uygulama uygulanmayan grup) grubunda yer alan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına (değer olarak arkadaşlık,

beceri olarak arkadaşlık) yönelik son test ölçümlerine ilişkin karşılaştırmalar ise Tablo 30’da aşağıda yer almaktadır.

Tablo 30.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	51.44	9.77	1.73	-4.887	62	.000*
	Deney Grubu	32	62.84	8.88	1.57			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	30.25	6.82	1.21	-3.046	62	.003**
	Deney Grubu	32	35.09	5.87	1.04			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	21.19	5.41	.96	-5.534	62	.000*
	Deney Grubu	32	27.75	3.98	.702			

* $p < .01$; ** $p < .05$

Tablo 30’a göre deney ve kontrol grubunda yer alan 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları son test ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 51.44$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 62.84$) ölçümleri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(62)} = -4.887$; $p < .01$). Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 30.25$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 35.09$; $t_{(62)} = -3.046$, $p < .05$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 21.19$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 27.75$; $t_{(62)} = -5.534$, $p < .01$) puanlarının son test ölçümleri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme modeline uygun öğrenme etkinlikleri ile ders işlenen plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutları (değer olarak arkadaşlık, beceri olarak arkadaşlık) toplam puanlarına yönelik ön test ve son test

ölçümlerine ilişkin almış oldukları toplam puan karşılaştırmaları bağımlı gruplar t testi aracılığıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 31’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 31.

Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	30	46.10	8.78	1.60	-3.246	29	.003*
	Son Test	30	54.97	9.09	1.66			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Ön Test	30	26.33	7.67	1.40	-2.265	29	.031*
	Son Test	30	31.13	6.58	1.20			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Ön Test	30	19.77	4.89	.89	-2.884	29	.007*
	Son Test	30	23.83	4.93	.90			

* $p < .05$

Tablo 31 incelendiğinde, plasebo grubu (işbirlikli öğrenme modeline uygun ders işlenen grup) öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ön test ve son test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 46.10$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 57.97$; $t_{(29)} = -3.246$; $p < .05$). Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 26.33$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 31.13$; $t_{(29)} = -2.265$, $p < .05$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 19.77$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 23.83$; $t_{(29)} = -2.884$, $p < .05$) toplam puanlarının ön test ve son test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Plasebo (işbirlikli öğrenme modeline uygun ders işlenen grup) ve kontrol (milli eğitim programına devam eden ve hiçbir uygulama uygulanmayan grup) grubunda yer alan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutları (değer olarak arkadaşlık, beceri olarak arkadaşlık) toplam puanlarına yönelik ön test

ölçümlerine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları ise Tablo 32’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 32.

Plasebo ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	46.78	11.40	2.02	.262	60	.794
	Plasebo Grubu	30	46.10	8.78	1.60			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	28.63	8.65	1.53	1.101	60	.275
	Plasebo Grubu	30	26.33	7.67	1.40			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	18.16	5.18	.92	-1.256	60	.214
	Plasebo Grubu	30	19.77	4.89	.89			

Tablo 32 incelendiğinde, plasebo ve kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(Kontrol\ Grubu)} = 46.78$; $\bar{x}_{(Plasebo\ Grubu)} = 44.44$; $t_{(60)} = .262$; $p > .05$). Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(Kontrol\ Grubu)} = 28.63$; $\bar{x}_{(Plasebo\ Grubu)} = 27.25$; $t_{(60)} = 1.101$, $p > .05$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(Kontrol\ Grubu)} = 18.16$; $\bar{x}_{(Plasebo\ Grubu)} = 17.19$; $t_{(60)} = -1.256$, $p > .05$) puanlarının plasebo ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ölçümleri arasında da anlamlı bir farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Plasebo (işbirlikli öğrenme modeline uygun ders işlenen grup) ve kontrol (milli eğitim programına devam eden ve hiçbir uygulama uygulanmayan grup) grubunda yer alan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutları (değer olarak arkadaşlık, beceri olarak arkadaşlık) toplam puanlarına yönelik son test ölçümlerine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları ise Tablo 33’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 33.

Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	51.44	9.77	1.73	-1.469	60	.147
	Plasebo Grubu	30	54.97	9.09	1.66			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	30.25	6.82	1.20	-.519	60	.606
	Plasebo Grubu	30	31.13	6.58	1.20			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	21.19	5.40	.96	-1.589	60	.052
	Plasebo Grubu	30	23.83	4.93	.90			

Tablo 33'e göre, çalışma gruplarında yer alan kontrol grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 51.44$; $\bar{x}_{\text{(Plasebo Grubu)}} = 54.97$; $t_{(60)} = -1.469$; $p > .05$). Ayrıca, kontrol grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 30.25$; $\bar{x}_{\text{(Plasebo Grubu)}} = 35.09$; $t_{(60)} = -.519$, $p > .05$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 21.19$; $\bar{x}_{\text{(Plasebo Grubu)}} = 27.75$; $t_{(60)} = -1.589$, $p > .05$) toplam puanları son test ölçümleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Deney grubu (arkadaşlık bağı eğitim programı uygulanan grup) ve plasebo (işbirlikli öğrenme modeline uygun ders işlenen grup) grubunda yer alan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutları (değer olarak arkadaşlık, beceri olarak arkadaşlık) toplam puanlarına yönelik ön test ölçümleri bağımsız örneklem t testi sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar ise Tablo 34'de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 34.

Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Deney Grubu	32	44.44	12.34	2.18	-.608	60	.546
	Plasebo Grubu	30	46.10	8.77	1.60			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Deney Grubu	32	27.25	10.07	1.78	.401	60	.690
	Plasebo Grubu	30	26.33	7.67	1.40			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Deney Grubu	32	17.19	4.83	.85	-1.687	60	.051
	Plasebo Grubu	30	19.77	4.89	.89			

Tablo 34 incelendiğinde, deney grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 44.44$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 46.10$; $t_{(60)} = -.608$; $p > .05$). Ayrıca, deney grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 27.25$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 26.33$; $t_{(60)} = .401$, $p > .05$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 17.19$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 19.77$; $t_{(60)} = -1.687$, $p > .05$) puanları ön test ölçümleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Deney grubu (arkadaşlık bağı eğitim programı uygulanan grup) ve plasebo (işbirlikli öğrenme modeline uygun ders işlenen grup) grubunda yer alan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutları (değer olarak arkadaşlık, beceri olarak arkadaşlık) toplam puanlarına yönelik son test ölçümleri bağımsız örneklem t testi sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar ise Tablo 35'te aşağıda sunulmuştur.

Tablo 35.

Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Arkadaşlığın Anlamı Ölçeği Toplam Puan	Deney Grubu	32	62.84	8.88	1.57	3.451	60	.001*
	Plasebo Grubu	30	54.97	9.09	1.66			
Ölçeğin Beceri Olarak Arkadaşlık Alt Boyutu	Deney Grubu	32	35.09	5.87	1.04	2.504	60	.015*
	Plasebo Grubu	30	31.13	6.58	1.20			
Ölçeğin Arkadaşlığın Değeri Alt Boyutu	Deney Grubu	32	27.75	3.98	.70	3.452	60	.001*
	Plasebo Grubu	30	23.83	4.93	.90			

* $p < .05$

Tablo 35'e göre deney grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin, arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları son test ölçümlerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 62.84$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 54.97$; $t_{(60)} = 3.451$; $p < .01$). Ayrıca, deney ve plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutlarından beceri olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 35.09$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 31.13$; $t_{(62)} = 2.504$, $p < .01$) ve değer olarak arkadaşlık ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 27.75$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 23.83$; $t_{(62)} = 3.452$, $p < .01$) puanlarının son test ölçümleri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş verilerine ilişkin bulgular ise aşağıda sunulmuştur.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Verilerine İlişkin Bulgular

Arkadaşlık bağı eğitim uygulamalarının deney grubunda yer alan öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarına etkisini ortaya koymak için, ön test ve son test ölçüm puanları arasındaki anlamlı farklılık durumu bağımlı örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Ön Test	32	26.47	10.89	1.93	-7.965	31	.000*
Toplam Puan	Son Test	32	41.69	7.19	1.27			

* $p < .01$

Tablo 36 incelendiğinde, arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön ve son test karşılaştırmalarına göre son test verileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 26.47$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 41.69$; $t_{(31)} = -7.965$; $p < .01$). Kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği ön ve son test ölçümlerinde bağımlı örneklem t testi sonuçlarına ilişkin psikolojik iyi oluş puanları ise Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Ön Test	32	26.91	10.65	1.88	-.535	31	.597
Toplam Puan	Son Test	32	28.41	10.06	1.78			

Tablo 37’ye göre, milli eğitim müfredatına devam eden ve hiçbir uygulama yapılamayan kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 26.91$) ve son ($\bar{x}_{(\text{son test})} = 28.41$) test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır ($t_{(31)} = -.535$; $p > .05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ön test ölçümlerine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yönelik karşılaştırmalar ise Tablo 38’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 38.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Kontrol Grubu	32	26.91	10.65	1.88	.162	62	.871
Toplam Puan	Deney Grubu	32	26.47	10.89	1.93			

Tablo 38 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları arasında ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 26.91$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 26.47$; $t_{(62)} = .162$; $p > .05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği son test ölçümlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları ise Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Kontrol Grubu	32	28.41	9.31	1.65	-6.389	62	.000*
Toplam Puan	Deney Grubu	32	41.69	7.19	1.27			

* $p < .01$

Tablo 39’a göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş toplam puanları arasında son test ölçümleri arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 28.41$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 41.69$; $t_{(62)} = -6.389$; $p < .01$). Plasebo grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinde psikolojik iyi oluş ölçeği puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları ise Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40.

Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Ön Test	30	27.47	10.76	1.97	-3.819	29	.001*
Toplam Puan	Son Test	30	37.00	6.66	1.22			

* $p < .05$

Tablo 40 incelendiğinde, plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön ve son test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 27.47$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 37.00$; $t_{(29)} = -3.819$; $p < .05$). Kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin ön test ölçümlerinde psikolojik iyi oluş puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına yönelik karşılaştırmalar ise aşağıda Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41.

Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Kontrol Grubu	32	26.91	10.65	1.88	-.382	60	.704
Toplam Puan	Plasebo Grubu	30	27.80	7.34	1.34			

Tablo 41’e göre, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 26.91$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 27.80$; $t_{(60)} = -.382$; $p > .05$). Kontrol ve plasebo ve grubu öğrencilerinin son test ölçümlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları ise Tablo 42’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 42.

Kontrol ve Plasebo ve Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	28.41	9.31	1.65	-4.004	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	36.73	6.78	1.24			

* $p < .01$

Tablo 42 incelendiğinde, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları son test ölçümlerinde plasebo grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 28.41$; $\bar{x}_{\text{(Plasebo Grubu)}} = 36.73$; $t_{(60)} = -4.004$; $p < .01$). Deney ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği ön test ölçümleri bağımsız gruplar t testi karşılaştırmasına ilişkin bulgular ise aşağıda Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43.

Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam Puan	Deney Grubu	32	26.47	10.89	1.93	-.560	60	.577
	Plasebo Grubu	30	27.80	7.34	1.34			

Tablo 43 incelendiğinde, deney ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 26.47$; $\bar{x}_{\text{(Plasebo Grubu)}} = 27.80$; $t_{(60)} = -.560$; $p > .05$). Deney ve plasebo ve grubu öğrencilerinin son test ölçümlerine ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları ise Tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44.

Deney ve Plasebo ve Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam Puan	Deney Grubu	32	41.69	7.19	1.27	2.788	60	.007*
	Plasebo Grubu	30	36.73	6.78	1.24			

* $p < .05$

Tablo 44 incelendiğinde, deney ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları son test ölçümlerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 41.69$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 36.73$; $t_{(60)} = 2.788$; $p > .05$). Deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grubunda yer alan ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından (birliktelik, çatışma, koruma, yakınlık, yardım) almış oldukları puanların gruplara göre karşılaştırması aşağıda sunulmuştur.

Akran İlişkileri Ölçeği Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde akran ilişkileri ölçeğinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bulgular teorik yapı çerçevesinde oluşturulan arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulanan deney grubu, işbirlikli öğrenme modeline göre ders işleyen plasebo grubu ve milli eğitim müfredatına devam eden kontrol grubu öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler sunulmuş diğer gruplara ilişkin veriler ise alt alta eklenmiştir. Arkadaşlık bağı ile ilgili eğitim uygulamalarının deney grubunda yer alan öğrencilerin akran ilişkileri puanlarına etkisini ortaya koyma adına, ön test ve son test ölçüm puanları arasındaki karşılaştırmalara ilişkin anlamlı farklılık durumu bağımlı örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 45’de sunulmuştur.

Tablo 45.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	32	46.28	12.67	2.24	-14.754	31	.000*
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Son Test	32	80.28	7.41	1.31			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Ön Test	32	8.59	2.38	.42	-11.395	31	.000*
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Son Test	32	14.81	2.40	.42			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Ön Test	32	7.06	2.33	.41	-11.270	31	.000*
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Son Test	32	14.41	2.64	.47			
	Ön Test	32	11.19	4.84	.85	-7.971	31	.000*
	Son Test	32	18.84	1.99	.35			
	Ön Test	32	8.59	2.99	.53	-8.861	31	.000*
	Son Test	32	14.50	3.12	.55			
	Ön Test	32	10.84	4.91	.87	-7.592	31	.000*
	Son Test	32	17.72	2.79	.49			

* $p < .01$

Tablo 45 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği toplam puanı ön ve son test karşılaştırmalarına göre son test ölçümleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 46.28$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 80.28$; $t_{(31)} = -14.754$; $p < .01$). Ayrıca, öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından birliktelik ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 8.59$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 14.81$; $t_{(31)} = -3.528$, $p < .01$), çatışma ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 7.06$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 14.41$; $t_{(31)} = -11.270$, $p < .01$), koruma ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 11.19$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 18.84$; $t_{(31)} = -7.971$, $p < .000$), yakınlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 8.59$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 14.50$; $t_{(31)} = -8.861$, $p < .01$) ve yardım ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 10.84$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 17.72$; $t_{(31)} = -7.592$, $p < .01$), puanlarının ön test ve son test karşılaştırmalarına göre son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği ön ve son test karşılaştırmalarına ilişkin bağımlı örneklem t testi bulguları ise aşağıda Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	32	50.50	11.07	1.96			
	Son Test	32	55.13	10.47	1.85	-1.417	31	.167
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Ön Test	32	9.59	2.55	.45			
	Son Test	32	11.41	3.16	.56	-2.348	31	.025*
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Ön Test	32	7.53	2.59	.46			
	Son Test	32	8.16	2.62	.46	-.910	31	.370
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Ön Test	32	12.44	4.94	.87			
	Son Test	32	12.41	5.03	.89	.023	31	.982
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Ön Test	32	9.53	2.59	.46			
	Son Test	32	9.44	2.80	.49	.115	31	.909
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Ön Test	32	11.41	4.59	.81			
	Son Test	32	13.72	4.02	.71	-1.935	31	.062

* $p < .05$

Tablo 46'ya göre, kontrol grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği toplam puanı ön ve son test karşılaştırmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 50.50$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 55.13$; $t_{(31)} = -1.417$; $p > .05$). Ayrıca, öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından çatışma ($t_{(31)} = -.910$, $p > .05$), koruma ($t_{(31)} = -.023$, $p > .05$), yakınlık ($t_{(31)} = .115$, $p > .05$) ve yardım ($t_{(31)} = -1.935$, $p > .05$) puanlarının ön ve son test karşılaştırmalarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken; birliktelik ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 9.59$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 11.41$; $t_{(31)} = -2.348$, $p < .05$) alt boyutunda ön ve son test karşılaştırmalarına göre son test ölçümleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ölçümlerinde akran ilişkileri ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi karşılaştırmalarına ilişkin bulguları ise Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 47.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	50.50	11.07	1.96	1.419	62	.161
	Deney Grubu	32	46.28	12.68	2.24			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	9.59	2.55	.45	1.621	62	.110
	Deney Grubu	32	8.59	2.38	.42			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	7.53	2.59	.46	.762	62	.449
	Deney Grubu	32	7.06	2.33	.41			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	12.44	4.94	.87	1.023	62	.310
	Deney Grubu	32	11.19	4.84	.85			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	9.53	2.59	.46	1.340	62	.185
	Deney Grubu	32	8.59	2.99	.53			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	11.41	4.59	.81	.474	62	.638
	Deney Grubu	32	10.84	4.91	.87			

Tablo 47 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akran ilişkileri toplam puanları ön test karşılaştırmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 50.50$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 46.28$; $t_{(62)} = 1.419$; $p > .05$). Ayrıca, öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından birliktelik ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 9.59$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 8.59$; $t_{(62)} = 1.621$, $p > .05$), çatışma ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 7.53$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 7.06$; $t_{(62)} = .762$, $p > .05$), koruma ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 12.44$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 11.19$; $t_{(62)} = 1.023$, $p > .05$), yakınlık ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 9.53$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 8.59$; $t_{(62)} = 1.340$, $p > .05$) ve yardım ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}} = 11.41$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}} = 10.84$; $t_{(62)} = .474$, $p > .05$) alt boyutları için anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

= 11.41; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 10.84$; $t_{(62)} = .474$, $p > .05$) puanlarının deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümlerinde akran ilişkileri ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları ise Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	54.72	10.64	1.88	-11.151	62	.000*
	Deney Grubu	32	80.28	7.41	1.31			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	11.56	3.16	.56	-4.630	62	.000*
	Deney Grubu	32	14.81	2.40	.42			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	7.94	2.66	.47	-9.762	62	.000*
	Deney Grubu	32	14.41	2.64	.47			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	12.38	5.05	.89	-6.740	62	.000*
	Deney Grubu	32	18.84	1.99	.35			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	9.34	2.84	.50	-6.917	62	.000
	Deney Grubu	32	14.50	3.12	.55			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	13.50	4.03	.71	-4.863	62	.000*
	Deney Grubu	32	17.72	2.79	.49			

* $p < .01$

Tablo 48 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği toplam puanları son test ölçümlerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 54.72$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 80.28$; $t_{(62)} = -11.151$; $p < .01$). Ayrıca, öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından birliktelik ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 11.56$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 14.81$; $t_{(62)} = -4.630$, $p < .01$), çatışma ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 7.94$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 14.41$; $t_{(62)} = -9.762$, $p < .01$), koruma ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 12.38$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 18.84$; $t_{(62)} = -$

6.740, $p<.01$), yakınlık ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}}=9.34$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}}=14.50$; $t_{(62)}=-6.917$, $p<.01$) ve yardım ($\bar{x}_{\text{(Kontrol Grubu)}}=13.50$; $\bar{x}_{\text{(Deney Grubu)}}=17.72$; $t_{(62)}=-4.863$, $p<.01$) puanlarının deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Plasebo grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği ön ve son test ölçümlerine ilişkin bağımlı örneklem t testi bulguları ise aşağıda Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49.

Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	30	51.03	8.65	1.58	-5.467	29	.000*
	Son Test	30	66.70	10.15	1.85			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Ön Test	30	8.97	2.14	.39	-5.036	29	.000*
	Son Test	30	13.27	3.73	.68			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Ön Test	30	8.00	2.27	.42	-5.308	29	.000*
	Son Test	30	11.53	3.46	.63			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Ön Test	30	11.97	3.89	.71	-2.318	29	.028**
	Son Test	30	14.80	4.35	.79			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Ön Test	30	10.33	2.20	.40	-2.083	29	.046**
	Son Test	30	11.43	2.029	.37			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Ön Test	30	11.53	4.35	.79	-3.285	29	.003**
	Son Test	30	15.67	4.17	.76			

* $p<.01$; ** $p<.05$

Tablo 49 incelendiğinde, plasebo grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği toplam puanları ön ve son test karşılaştırmalarına göre son test verileri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir $\bar{x}_{\text{(ön test)}}=51.03$; $\bar{x}_{\text{(son test)}}=66.70$; $t_{(29)}=-5.467$; $p<.01$). Ayrıca, söz konusu öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından birliktelik ($\bar{x}_{\text{(ön test)}}=8.97$; $\bar{x}_{\text{(son test)}}=13.27$; $t_{(29)}=-5.036$, $p<.01$), çatışma ($\bar{x}_{\text{(ön test)}}=8.00$; $\bar{x}_{\text{(son test)}}=11.53$; $t_{(29)}=-$

5.308, $p < .01$), koruma ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 11.97$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 14.80$; $t_{(29)} = -2.318$, $p < .05$), yakınlık ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 10.33$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 11.43$; $t_{(29)} = -2.083$, $p < .05$) ve yardım ($\bar{x}_{(\text{ön test})} = 11.53$; $\bar{x}_{(\text{son test})} = 15.67$; $t_{(29)} = -3.285$, $p < .05$), puanlarının ön ve son test karşılaştırmalarına göre son test ölçümleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin ön test ölçümlerinde akran ilişkileri ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi karşılaştırmalarına ilişkin bulgular ise Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50.

Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	50.50	11.07	1.96	-.210	60	.834
	Plasebo Grubu	30	51.03	8.65	1.58			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	9.59	2.55	.45	1.045	60	.300
	Plasebo Grubu	30	8.97	2.14	.39			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	7.53	2.59	.46	-.755	60	.453
	Plasebo Grubu	30	8.00	2.27	.42			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	12.44	4.94	.87	.415	60	.680
	Plasebo Grubu	30	11.97	3.89	.71			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	9.53	2.59	.46	-1.713	60	.092
	Plasebo Grubu	30	10.57	2.13	.39			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	11.41	4.59	.81	-.112	60	.911
	Plasebo Grubu	30	11.53	4.34	.79			

Tablo 50 incelendiğinde, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 50.50$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 51.03$; $t_{(60)} = -.210$; $p > .05$). Ayrıca, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından birliktelik ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 9.59$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 8.27$; $t_{(60)} = 1.045$, $p > .05$), çatışma ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 7.53$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 8.00$; $t_{(60)} = -.755$, $p > .05$), koruma ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 12.44$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 11.97$;

$t_{(60)} = .415, p > .05$), yakınlık ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 9.53$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 10.57$; $t_{(60)} = -1.713, p > .05$) ve yardım ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 11.41$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 11.53$; $t_{(60)} = -.112, p > .05$) puanlarının ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin son test ölçümlerinde akran ilişkileri ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları ise Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51.

Kontrol ve Plasebo Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Kontrol Grubu	32	54.72	10.64	1.88	-4.530	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	66.70	10.15	1.85			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	11.56	3.16	.56	-1.947	60	.056
	Plasebo Grubu	30	13.27	3.72	.68			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	7.94	2.66	.47	-4.601	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	11.53	3.46	.63			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	12.37	5.05	.89	-2.019	60	.048**
	Plasebo Grubu	30	14.80	4.35	.79			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	9.34	2.84	.50	-3.317	60	.002**
	Plasebo Grubu	30	11.43	2.02	.37			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Kontrol Grubu	32	13.50	4.03	.71	-2.079	60	.042**
	Plasebo Grubu	30	15.67	4.17	.76			

* $p < .01$; ** $p < .05$

Tablo 51 incelendiğinde, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri toplam puanı son test ölçümlerinde plasebo grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 54.72$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 66.70$; $t_{(60)} = -4.530$; $p < .01$). Ayrıca, plasebo ve kontrol grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından çatışma ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 7.94$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 11.53$; $t_{(60)} = -4.601, p < .05$),

koruma ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 12.37$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 14.80$; $t_{(60)} = -2.019$, $p < .05$), yakınlık ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 9.34$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 11.43$; $t_{(60)} = -3.317$, $p < .05$) ve yardım ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 13.50$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 15.67$; $t_{(60)} = -2.079$, $p < .05$) puanları arasında plasebo grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutunda ise gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Kontrol Grubu})} = 11.56$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 13.27$; $t_{(60)} = -1.947$, $p > .05$). Deney ve plasebo grubu öğrencilerinin ön test ölçümlerinde akran ilişkileri ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları ise Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52.

Deney ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Deney Grubu	32	46.28	12.67	2.24	-1.714	60	.092
	Plasebo Grubu	30	51.03	8.652	1.58			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Deney Grubu	32	8.59	2.38	.42	-.647	60	.520
	Plasebo Grubu	30	8.97	2.14	.39			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Deney Grubu	32	7.06	2.33	.41	-1.603	60	.114
	Plasebo Grubu	30	8.00	2.27	.42			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Deney Grubu	32	11.19	4.84	.85	-.696	60	.489
	Plasebo Grubu	30	11.97	3.89	.71			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Deney Grubu	32	8.59	2.99	.53	-2.973	60	.004*
	Plasebo Grubu	30	10.57	2.13	.39			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Deney Grubu	32	10.84	4.91	.87	-.584	60	.561
	Plasebo Grubu	30	11.53	4.34	.79			

* $p < .05$

Tablo 52 incelendiğinde, deney ve plasebo grubu akran ilişkileri ölçeği toplam puanı ön test ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 51.03$; $\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 46.28$; $t_{(62)} = -1.714$; $p > .05$). Ayrıca, deney ve plasebo grubu

öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından birliktelik ($t_{(60)} = -.647, p > .05$), çatışma ($t_{(60)} = -1.603, p > .05$), koruma ($t_{(60)} = -.696, p > .05$), ve yardım ($t_{(60)} = -.584, p > .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, yakınlık alt boyutunda plasebo grubu öğrencilerin deney grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 10.57; \bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 8.59; (t_{(60)} = -2.973, p < .01)$). Deney ve plasebo grubu öğrencilerinin son test ölçümlerinde akran ilişkileri ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları ise Tablo 53’de sunulmuştur

Tablo 53.

Deney ve Plasebo Öğrencilerinin Son Test Ölçümlerinde Akran İlişkileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan	Deney Grubu	32	80.28	7.41	1.31	6.047	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	66.70	10.15	1.85			
Ölçeğin Birliktelik Alt Boyutu	Deney Grubu	32	14.81	2.40	.42	1.955	60	.055
	Plasebo Grubu	30	13.27	3.72	.68			
Ölçeğin Çatışma Alt Boyutu	Deney Grubu	32	14.41	2.64	.47	3.690	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	11.53	3.46	.63			
Ölçeğin Koruma Alt Boyutu	Deney Grubu	32	18.84	1.99	.35	4.758	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	14.80	4.35	.79			
Ölçeğin Yakınlık Alt Boyutu	Deney Grubu	32	14.50	3.12	.55	4.554	60	.000*
	Plasebo Grubu	30	11.43	2.03	.37			
Ölçeğin Yardım Alt Boyutu	Deney Grubu	32	17.72	2.79	.49	2.288	60	.026**
	Plasebo Grubu	30	15.67	4.17	.76			

* $p < .01$; ** $p < .05$

Tablo 53 incelendiğinde, deney ve plasebo grubu öğrencileri akran ilişkileri ölçeği toplam puanı son test ölçümlerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 66.70; \bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 80.28; t_{(60)} = 6.047$;

$p < .01$). Ayrıca, deney ve plasebo grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından çatışma ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 1.53$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 14.41$; $t_{(62)} = 3.690$, $p < .01$), koruma ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 14.80$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 18.84$; $t_{(60)} = 4.758$, $p < .01$), yakınlık ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 11.43$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 14.50$; $t_{(60)} = 4.554$, $p < .01$) ve yardım ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 15.67$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 17.72$; $t_{(60)} = 2.288$, $p < .05$) puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutunda ise gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($\bar{x}_{(\text{Plasebo Grubu})} = 13.27$; $\bar{x}_{(\text{Deney Grubu})} = 14.81$; $t_{(60)} = 1.955$, $p > .05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Tartışma, araştırmanın sonuçları ve kavramsal çerçevesi bağlamında yapılandırılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlere, velilere ve öğrencilere önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Arkadaşlık kurma ve sürdürme becerisi bireyin sosyal hayatı için önemli bir yaşam beceresidir (Hundley ve Cohen, 1999). Arkadaşlığın kurulması ve sürdürülmesi süreçlerini anlamak ve arkadaşlığın etkili yollarını belirlemek sağlıklı arkadaşlıkları teşvik etme adına önemlidir (Sias ve Bartoo, 2007). Bu açıdan bu çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinde arkadaşlığın kurulması ve sürdürülmesi süreçleri öğrencilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin arkadaşlık kurma ve sürdürme süreçlerinde etkili olan değer ve becerilerin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere göre bu değer ve beceriler arkadaşlık bağı kurmada etkilidir. Yaşaroğlu ve Biçer (2020) yapmış oldukları çalışmada ilkokul öğrencilerinin dostluk değerini bağ kurma süreci olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu sonuç incelendiğinde dostluk veya arkadaşlık kurma sürecini aynı zamanda bir bağ kurma süreci olarak ifade etmek mümkündür.

Arkadaşlık bağı kurma süreçlerine ilişkin veriler derinlemesine görüşme, gözlem ve alan notlarından elde edilmiştir. Araştırma sürecinde deney, plasebo ve kontrol grubu olmak üzere üç ayrı çalışma grubu belirlenmiş ve araştırmanın nitel verileri bu gruplarda bulunan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Arkadaşlık bağı kurmada etkili olan değer ve beceriler bu bölümde alanyazın ile desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları “Arkadaşlık Bağlarını Oluşturan ve Sürdüren Değerler” ve “Arkadaşlık Bağlarını Oluşturan ve Sürdüren Beceriler” olarak iki temel kategoride açıklanmıştır. Değerler; “*dürüstlük ve doğruluk, samimiyet, paylaşma, yardımlaşma, güven, sorumluluk, sevgi ve saygı, adil olma, fedakârlık, başarılı olma, iyilikseverlik, merhametli olma, hoşgörü, vefalı olma, özdenetim ve sabır*” olarak açıklanırken, Beceriler ise; “*iletişim, iş birliği, sosyal duygusal beceri, empati-sosyal farkındalık, sosyal problem çözme ve özür dileme*” olarak açıklanmıştır. Öğrenci görüşleri bağlamında arkadaşlığı oluşturan bazı kök değerlerin hemen hemen herkes tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Bu noktada arkadaşlığı oluşturan kök değerler belirlenmiştir. Arkadaşlığın kök değerleri, dürüstlük, samimiyet, güven, paylaşma, yardımlaşma olarak belirlemek mümkündür. Araştırmanın nitel bulgularına dayalı sonuç ve tartışma aşağıda yurt içi ve yurt dışı alanyazın ile desteklenerek sunulmuştur.

Arkadaşlık Bağı Kuran Değerlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Arkadaşlıklar, yeni becerilerin kazanılması, değerlerin anlaşılması ve olumsuz koşullara karşı koruyucu görev üstlenmesi gibi çeşitli amaçlara hizmet etmektedir (Bollmer et al., 2005). Bu bağlamda kurulan ve sürdürülen arkadaşlık ilişkilerinin değerlerin öğretiminde örtük işleve sahip olduğu söylenebilir. Değer eğitime ilişkin öğrenme yaşantıları somut ve günlük hayata uygun olaylarla desteklenmesi gerekmektedir (Trawick-Smith, 2013). Bu açıdan değer ediniminde arkadaş gruplarının etkisinden yararlanılabilir. Çünkü öğrenciler değerleri sosyal hayat içerisinde karşılıklı etkileşime girerek doğrudan öğrenebilmektedir (Çağlar, 2004). Astill, Feather ve Keeves (2002) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin

değerleri üzerinde arkadaşlarının ve ailelerinin daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu noktada deney ve plasebo grubu öğrencilerine uygulanan eğitimlerin öğrencilere somut yaşantı kazandırdığı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında dostluk değeri arkadaşlık ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Kurnaz, Çiftci ve Karapazar (2013) yapmış oldukları araştırmada dostluk değerine ilişkin öğrencilerin arkadaşlık metaforunu ürettiklerini belirlemişlerdir. Bu açıdan bu çalışmada dostluk kavramı arkadaşlık bağlamında ele alınmıştır. İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlık bağlarını oluşturan değerlerin başında dürüstlük ve doğruluk gelmektedir. Çünkü öğrencilere göre dürüst olmayan biri ile sağlıklı ve güçlü arkadaşlıklar kurulamaz. Dürüstlük bireylerin kişisel veya diğerlerinin çıkarlarını göz ardı ederek karşılaştığı olaylara kişinin karşılaştığı durumlara içten ve samimi olarak yaklaşmasıdır (Topaç, vd. 2020). Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dürüstlük olarak en sık kullandıkları kodların “*yalan söylememe, doğru olma, güzel davranma ve iyi olma*” olduğu görülmektedir. Erol ve Köksal (2022) yapmış oldukları araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin arkadaşlık kavramını en fazla dürüstlük değeri ile açıkladıkları belirlenmiştir. Duran ve Bitir (2021) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin dürüstlüğü açıklarken en çok yalan söylememe kavramını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) yapmış olduğu çalışmada çocukların dürüstlük, sevgi, estetik ve bilimsellik değerlerini diğer değerlere göre daha çok ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Gündoğdu (2003) ise ilkokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada çocukların arkadaşlık kavramını tanımlarken dürüstlük kavramını tercih ettiklerini belirlemiştir. Alanyazındaki bu çalışma sonuçları incelendiğinde bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise samimiyet değeri olduğu görülmektedir. Öğrencilere göre samimiyet dürüstlükten sonra gelen arkadaşlık bağlarını güçlendiren en önemli değerlerden birisidir. İlkokul

öğrencileri samimiyet değerini açıklarken “*içten olma, candan olma, görüldüğü gibi olma, yalansız olma, kendini açma*” gibi kodlar kullanmışlardır. Gottman ve Parker (1986) arkadaşlığın işlevlerini sıralarken samimiyet, paylaşma ve kendini açma gibi değerlerin olduğunu ifade etmiştir. Hartup (1992) ise arkadaşlıklarda bireylerin kendilerini birbirlerine açtıklarını ve birlikte zaman geçirme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Lovecky (1995) çocukların okul öncesi yıllarda bile arkadaş edinmeye hazır olduğunu, sosyal ilişkilerde yakınlık ve samimiyet arzuladığını ifade etmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde arkadaşlık bağ kurmada samimiyet değerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise paylaşma değeri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler paylaşma değerini arkadaşlığın kök değerlerinden biri olarak ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencileri paylaşma değerini açıklarken “*empati, iyi hissetme, bölüşme, cömertlik*” gibi kodlar kullanmışlardır. Paylaşma somut veya soyut olan bir şeyi herhangi bir karşılık beklemeden içsel bir motivasyonla alma veya verme durumu olarak ifade edilmektedir (Topaç vd., 2020). Bu tanım incelendiğinde paylaşma değerinin içerdiği anlamların bu araştırmada elde edilen kodlarla bağlantılı olduğu söylenebilir. Arkadaşlık ortamlarında çocuklar oyun gibi etkinlikler sırasında paylaşma ve iş birliği gibi çeşitli değer ve becerileri kazanmaktadır (Aslan, 2008). Hartup ve Stevens (1997)’a göre ilkokulda çocuklar, yakınlık kurduğu arkadaşları ile birbirlerine sır verdikleri ve ilgilerini paylaşma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Duran ve Bitir (2021) yapmış olduğu çalışmada paylaşma değerinin öğretmenler tarafından yardımseverlik olarak algılandığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde arkadaşlık ilişkileri içerisinde paylaşma değerinin önemli bir değer olduğu e arkadaşlık bağ kurmada önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise yardımlaşma ve dayanışma değeri olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri yardımlaşma ve dayanışma değerini açıklarken “*sevap kazanma, destek olma, yardım etme, birlikte çalışma, dayanışma, birlik, beraberlik*” gibi kodlar kullanmışlardır. Yardımseverlik

bireylerin kendi olanak, yetenek ve becerilerini diğer bireyler için sarf etmesi olarak tanımlanmaktadır (Kolukısa, Oruç, Akbaba ve Dündar, 2008). Yardımseverlik değerinin tanımı incelendiğinde karşılıksız olarak diğer bireyler için çaba sarf etme durumu olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen kodlar incelendiğinde öğrenciler arkadaşlık bağı kurmada yardımseverliğin önemli bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. Duran ve Bitir (2021) yapmış olduğu araştırmada yardımseverlik değerine yönelik öğrenci ifadelerinde sevap kazanma ifadesinin olduğunu belirtmişlerdir. Yardımseverlik ya da cömertlik gibi sosyal davranışlar erken yaşlarda ortaya çıkmakta ve yetişkinliğe kadar devam etmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Agnor (2009) ise arkadaşların diğer tanıdıkları kişilere göre daha fazla yardımlaşma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Son ve Padilla-Walker (2020) yapmış olduğu araştırmada katılımcıların yardımlaşmayı duygusal destek olma şeklinde tanımladıklarını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar yardımseverliğin arkadaşlık bağı kurma sürecinde önemli bir değer olduğu sonucunu desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise güven değeridir. Öğrenciler güven değerinin arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirmede önemli bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencileri güven değerini açıklarken “*güven verme, güveni boşa çıkarmama, güvenilir biri olma, yalan söylememe*” gibi kodlar kullanmışlardır. Gross (2002) arkadaşlıkta geline son noktayı “güven duyma” olarak açıklamıştır. Çünkü arkadaşlık ilişkilerinde gizliliğin herhangi bir ihlalele uğramadığından emin olmanın ve iyi iletişim kurabilmenin tek yolu güven duygusudur (Barbalet, 2009; Koç, 2015). Sağlıklı arkadaşlık bağları kuran kişiler, dostluk, duygu desteği, saygı ve güven gibi birçok olumlu durumu doğrudan kazanabilmektedir (Kahraman, 2008; Shapiro, 2010; Strip ve Hirsch, 2000). Yakınlık ve güven arkadaşlığı kurma ve sürdürme çabaları olarak görülmektedir (Hortasçu, 2003). Yaşaroğlu ve Biçer (2020) yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğrencilerinin dostluk değerini güven olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Özbey-Gökçe vd., (2021) ise özel yetenekli öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada öğrenciler arkadaşlarının en çok sevdikleri yönünü güvenilir

olmaları şeklinde ifade etmişlerdir. Van der Horst ve Coffe (2010) sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin güvende olmayı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca literatürde arkadaşlık ilişkilerinde güven duygusunun olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Agnor, 2009; Ryff, 1989). Bu araştırma sonuçları incelendiğinde arkadaşlık bağlarının kurulmasında güven değerinin önemli bir değer olduğunu söylemek mümkündür.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde öğrencilere göre arkadaşlıkta bulunması gereken bir diğer değer sorumluluk değeridir. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmenin arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirmede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencileri güven değerini açıklarken “sorumluluk duygusu, farkında olma, sorumluluk alma” gibi kodlar kullanmışlardır. Duran ve Bitir (2021) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, “sorumluluk” değerini çalışmak ve ödev yapmak olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Sezer ve Çoban’da (2016) öğrencilerin sorumluluk değerini “ödev yapma” ve “ders çalışma” olarak ifade etmişlerdir. Such ve Walker (2004) yapmış oldukları çalışmada, (çalışma grubu 9 ve 10 yaşlarındaki ilkokul öğrencileri), hayatımızdaki en önemli sorumlulukların adil olma, dürüstlük olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu çalışmada sorumluluk değerinin yaşamımızın en kritik değerlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer sorumluluk olduğu ve sorumluluğu kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmek olarak algıladıkları belirlenmiştir (Duran ve Bitir, 2021; Elbir ve Bağcı, 2013). Literatürdeki sonuçlar sorumluluğun daha çok bireysel sonuçları üzerine odaklanmasına karşın sorumluluk ikili ilişkilerde olması gereken ve ikili ilişkileri güçlendiren bir değerdir. Çünkü bu araştırmanın sonucu sorumluluk değerinin arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğine işaret etmektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise sevgi ve saygı değeridir. Öğrenciler sevgi ve saygı değerinin arkadaşlık bağları kurma ve güçlendirmede önemli bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencileri sevgi ve saygı değerini açıklarken “çıkarsız sevmek, sıcaklık, hürmet etme, yararlı olma”

gibi kodlar kullanmışlardır. Dickert (2009) saygı kavramını, karşılaştığımız bir kişi hakkında nelerin önemli veya değerli olduğunu değerlendirme, bu değerlendirmenin bireyin kendi davranışına yansıyan kısımlarını tanıma ve bu tanınırlığı gösterecek bir şekilde hareket etme olarak açıklamıştır. Tozduman-Yaralı, Özkan ve Güngör-Aytar (2016) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sevgi değerinin başka değerler kullanarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar sevgi ve saygı değerinin karşıdaki kişi ile girilecek ilişkilerde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu noktada sevgi ve saygı arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir değerdir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise adil olma değeridir. Adil olmak arkadaşlık bağlarını korumakta ve arkadaşlığa anlam katmaktadır. İlkokul öğrencileri adil olma değerini açıklarken “*adalet, hak, eşit davranma, eşit paylaşma*” gibi kodlar kullanmışlardır. Namdar ve Akbayrak (2019) yapmış oldukları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin adalet kavramını eşitlik, haksızlık yapmama, adil davranma ve düşünceli olma gibi kavramlarla açıkladıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen eşitlik ve adil davranma kodlarının bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Aktepe ve Yel (2009) yapmış oldukları çalışmaya göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenler tercih ettikleri değerlerin başında gerçek arkadaşlık, sorumluluk sahibi olma, dürüst olma, eşitlik, ulusal güvenlik, aile bağlarına değer verme, adalet gibi değerlerin olduğu belirlemişlerdir. Bu sonuç incelendiğinde adalet, eşitlik gibi değerlerin bireyler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Bu araştırmada adil olma değerinin öğrenciler tarafından arkadaşlık bağı kurmada etkili olan bir değer olarak algılanması arkadaşlıklarda adil olma değerinin tercih edilen bir değer olduğunu göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise fedakârlık değeridir. Öğrenciler fedakârlık değerinin arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencileri fedakârlık değerini açıklarken “*esirgememe, destek, özveri, bencil olmamak, başkasını düşünme, yardımseverlik, karşılıksız*

yardım, içten olma, başarılı olma” gibi kodlar kullanmışlardır. Fedakârlığın sözlük anlamı incelendiğinde özveri, özverili olma gibi anlamları (TDK, 2019) olduğu görülmektedir. Ayrıca fedakârlık kendi çıkarlarından vazgeçme olarak da ifade edilmiştir (Van Lange vd., 1997). Fedakârlık değerinin anlamları incelendiğinde bu araştırmada elde edilen kodlarla bağlantılı olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmamızın sonucu, arkadaşlık ilişkilerinde kendi çıkarlarından çok arkadaşının çıkarını düşünmek arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğine işaret etmektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise başarılı olma değeridir. Öğrenci görüşleri bağlamında, başarılı olmak arkadaşlığın temel bir değeri olmasa da başarı arkadaşlığın kurulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle dışsal etmenler başarıyı arkadaşlığın belirleyici değeri haline getirmiştir. İlkokul öğrencileri başarılı olma değerini açıklarken “*sosyal problem çözme, başarma duygusu, destek, motive olma, başarı*” gibi kodlar kullanmışlardır. Dilmaç, Deniz ve Deniz, (2009) bireylerin, içinde bulundukları problem durumlarına çözüm üretebilmek için sahip oldukları değerleri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Özbey-Gökçe vd., (2021) özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarının ders çalışma yönünü sevdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan bakıldığında başarılı olmak, başarma duygusu veya başarılı olan biri öğrencileri arkadaşlık kurmak için motive edebilmektedir. Başarılı olma arkadaşlık bağları kurmada başlı başına herkes için olmazsa olmaz bir değer değildir. Genellikle başarılı öğrenciler ailelerinde yönlendirmesi ile başarılı öğrencilerle arkadaşlık kurma eğilimindedirler.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise iyilikseverlik değeridir. Öğrencilere göre İyiliksever kişiler arkadaşlıklarını korumak ve sürdürmek için duyarlı davranırlar. İlkokul öğrencileri iyilikseverlik değerini açıklarken “*iyi olma, iyilikseverlik, duyarlılık, iyilik yapma isteği ve iyiliği koşulsuz yapma*” gibi kodlar kullanmışlardır. İyilikseverlik sözlükte hayırseverlik olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Bu tanım incelendiğinde bu araştırmada elde edilen kodlarla benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Sagiv ve Schwartz (2000) iyilikseverlik değerinin içsel değerler

olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca ilgili literatürde iyilikseverlik değeri ile mutluluk arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalarda vardır (Özdemir ve Korkulu, 2011; Karakitapoğlu-Aygün ve İmamoğlu, 2002).

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise merhametli olma değeridir. İlkokul öğrencileri merhametli olma değerini açıklarken “*merhamet, bencil olma, kendini düşünme, acıma duygusu*” gibi kodlar kullanmışlardır. Alanyazın incelendiğinde merhamet temel alınarak hazırlanan eğitimlerin empati kurmayı sağladığı, sosyal ilişkileri, psikolojik iyi oluşu, yaşam doyumunu ve mutluluğu artırdığı belirlenmiştir (Jazaieri vd., 2014; Klimecki vd., 2014; Neff ve Germer, 2012; Pommier, 2010). Merhamet değeri çocuklarda geliştirilebilecek empati becerisi ile daha kolay geliştirilebilecek bir duygu olduğu ifade edilebilir (Deane-Drummond, 2017). Bu noktada arkadaşlık ilişkilerinde merhametli olma, empatiyi, yaşam doyumunu ve kaliteli sosyal ilişkileri sağlayabilir. Ayrıca arkadaşlık bağlarının kurulmasında ve arkadaşlıkların sağlıklı olarak yürütülmesinde merhametli olma değerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çünkü öğrencilere göre merhametli olma arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise hoşgörü değeridir. Öğrencilere göre hoşgörü arkadaşlık ilişkilerini sağlamlaştıran bir değerdir. İlkokul öğrencileri hoşgörü değerini açıklarken “*anlayış gösterme, affetme, özür dileyebilme, anlayışla karşılama, saygılı olma, insan hakları*” gibi kodlar kullanmışlardır. Bono, McCullough ve Root (2008) yapmış oldukları bir çalışmada affedicilik ile iyi oluş arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmaya göre iyilik hali ile affedicilik arasında doğru orantı vardır. İyilik halinin artması affediciliğinde artmasını sağlar. Krause and Ellison (2003), tarafından yetişkinler üzerinde yapılan çalışmaya göre diğer insanları affetme psikolojik iyi olma üzerinde etkilidir. Çardak (2012) ise üniversite öğrencileri üzerinde uyguladığı affedicilik eğilimi geliştirmeye yönelik hazırladığı psiko-eğitim programının, çıktıları incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde azalma,

psikolojik iyi oluş ve öfke kontrolü düzeylerinde artışa yol açtığını bulgulamıştır. İlgili literatürdeki bu sonuçlar hoşgörü değeri kapsamında elde edilen kodları destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise vefalı olma değeridir. İlkokul öğrencileri vefalı olma değerini açıklarken “*minnettarlık, sevgi bağlılığı, sadakat, dostluk, kendine yapılan iyiliği unutmama, bir kişiyi yarı yolda bırakmama*” gibi kodlar kullanmışlardır. Yapılan bir iyiliğin altında kalmamak, yapılan iyiliğe anında veya daha sonrasında eldeki imkanlar dahilinde karşılık vermek vefalı olma değer ile açıklanmaktadır (Fırat ve Mocan, 2014). Literatürde yer alan vefalı olma değerinin tanımı incelendiğinde içeriğin bu araştırmada elde edilen kodlarla paralel olduğu söylenebilir. Vefalı olmak, toplumsal ve bireysel iyi olma durumu sağladığından bireyler için önemlidir ve yapılan iyilikleri unutmama anlamı taşımaktadır (Yeğin, 2017). Bu açıdan arkadaşlık ilişkilerinde vefalı olmak arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir. Çünkü vefalı olma sevgi, saygı, paylaşma, fedakârlık, hoşgörü, alçak gönüllülük gibi değerleri içeren önemli bir değerdir (Fırat ve Mocan, 2014).

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise nezaket değeridir. İlkokul öğrencileri nezaket değerini açıklarken “*incelik, kaba olmama, anlayış, görgü*” gibi kodlar kullanmışlardır. Ryan (2012) nezaket kavramını, iyilik durumu ve niyet arası içsel kabulün kalite düzeyi olarak ifade etmiştir. Nezaket sözlükte ise kaba olmama, saygılı, zarif ve incelikli davranma olarak ele alınmaktadır (TDK, 2019). Nezaketi tanımlamak için kullanılan bu kavramlar incelendiğinde araştırmamızda bulunan kodlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu noktada arkadaşlık bağları kurmada nezaket değeri önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü özellikle arkadaşlıkların başlatılmasında anlayış göstermek ve kaba olmamak gerekir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlıkta bulunması gereken diğer bir değer ise özdenetim ve sabır değeridir. İlkokul öğrencileri özdenetim ve sabır değerini

açıklarken “denetleme, kontrol, planlama, bekleme, çözüm odaklılık, dayanma, farkındalık, düzenleme” gibi kodlar kullanmışlardır. Öğretmen öğrenci ve veliler özdenetime ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda bireylerin eylemleri üzerindeki bilinçli kontrollerinden bahsetmişlerdir (Duran ve Bitir, 2021). Öz-denetim, insanların erken yaşlardan itibaren yaşamı ve çevreyi anlama adına geliştirdikleri en önemli mekanizmalardan birisidir (Kaygusuz ve Özpolat, 2015; Vohs ve Baumeister, 2011). Öz denetim irade gücü, kontrol, öz disiplin, değiştirme, bastırma, pratik çözüm, denetleme, düzenleme gibi kavramlarını barındırmaktadır (Calkins ve Fox, 2002; Roberts ve ark., 2005; Tangney, Baumesiter ve Boone, 2004). Ayrıca öz denetim psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, davranışlarını kontrol altına alma için gereklidir (Vohs ve Schmeichel, 2003; Zimmerman, 2006). Alan yazında özdenetim ile insan ilişkileri arasında ilişkilerin olduğunu belirten çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Chapple, 2005; Finkel ve Campbell, 2001; Fox ve Calkins, 2003). Bu kavramlar incelendiğinde bu araştırmada bulunan kodlarla bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu açıdan sağlıklı ve kaliteli arkadaşlıkların kurulmasında öz denetim değeri önemli bir faktördür.

Arkadaşlık Bağı Becerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde arkadaşlık bağları kurmada etkili olan becerilere ilişkin araştırma sonuçları ilgili alanyazın ile tartışılarak sunulmuştur.

Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme öz düzenleme, sosyal algı, sosyal, bilişsel, iletişim, empati, problem çözme gibi becerilerin sağlıklı kullanımını gerektirir (Parker ve Asher, 1993; Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Hartup ve Stevens (1997) arkadaşlık ilişkileri kurmada sosyal becerilere sahip olmak gerektiğini vurgulamıştır. Newcomb ve Bagwell (1995) ise çocukluk arkadaşlıklarının, akranlar ve özellikle arkadaşlar ile olan ilişkilerin beceri ve yetkinliklerin kazanılmasında önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Çünkü arkadaş kurma ve sürdürmede başarılı çocuklar daha az yalnızlık hissi yaşamaktadırlar (Hartup ve Stevens, 1999; Peplau ve Perlman, 1982).

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin arkadaşlığı beceri olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilere göre arkadaşlık bağlarının kurulmasında ve güçlendirilmesinde birtakım becerilerde önemli rol oynamaktadır. İlkokul 3. sınıf öğrencilerine göre arkadaşlık bağlarını kuran ve güçlendiren beceriler “*iletişim, iş birliği, sosyal duygusal beceriler, empati-sosyal farkındalık, sosyal problem çözme ve özür dileme*” becerileridir. Bu becerilere ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda yurt içi ve yurt dışı alan yazınla desteklenerek sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağı kurmada en önemli beceri iletişim becerisidir. Çünkü sosyal ilişkilerin temeli iletişime dayanmaktadır. İletişim becerisini destekleyen kodlar “*soru sorma, konuşma, dinleme, özgüven, etkileşim*” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere göre arkadaşlığın kurulmasında ve sürdürülmesinde iletişim becerileri önemli bir rol oynamaktadır. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde öznel yaşantı ve oluşturulan şemaların çok büyük bir etkisi vardır (Griffin, 2000). Çubukçu ve Gültekin (2006)’e göre sosyal becerilerin başında bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal ilişkilerin başlatılması iletişim becerisine dayanmaktadır. Arkadaşlıkta sosyal bir ilişki olduğundan iletişim becerileri arkadaşlık ilişkileri için önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Özbey-Gökçe vd., (2021) özel yetenekli öğrencilerin kendi arkadaşlarına ilişkin görüşlerine yönelik yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin arkadaşlarında en beğendiklerin yönlerden birinin etkili iletişim kurma olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç arkadaşlık ilişkilerinde iletişim becerisinin etkili olduğunu göstermesi bakımından bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağları kurmada etkili olan bir diğer beceri ise iş birliği kurma becerisidir. Öğrenciler iş birliği kurma, birlikte bir işi başarma ve beraber vakit geçirme süreçlerinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerde elde edilen bulgular bağlamında iş birliği becerisini destekleyen kodlar “*birlik, beraberlik, yardım, paylaşma*” olarak belirlenmiştir. Bee ve Boyd (2009) çocukların evcilik gibi oyunları tercih etmelerini iş birliği yapma ve birlikte olma eğilimlerini gösterdiğini ifade

etmiştir. Alanyazın incelendiğinde iş birliği yapmanın yalnızlık duygusunu ve sosyal kaygı düzeyini azalttığı ve sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Essau vd., 2012; Gorrese, 2016). Öz-düzenleme ve sosyal ilişkilerin iş birliğine dayalı olarak geliştiği (Farley ve Kim-Spoon, 2014) çeşitli araştırmalarda da ifade edilmiştir. Bu çalışma sonuçları incelendiğinde sosyal bir ilişki olan arkadaşlığın gelişmesinde ve sağlıklı arkadaşlık bağları kurulmasında iş birliği becerisinin önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlık bağları kurmada etkili olan bir diğer beceri ise sosyal duygusal becerilerdir. Öğrencilere göre sosyal duygusal beceriler, birinin duygularını anlamak, empati kurmak, pozitif karşılıklı sosyal ilişkiler kurmak, başkalarına karşı olumlu tutumlar geliştirmek, sosyal kaygıların azalmasını sağlamak, duygularını kontrol etmek, kendi duygularını tanımak ve mutlu olmak gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Sosyal duygusal beceri alt temasını destekleyen kodlar “*mutlu olma, duygularını tanıma, duygularını ifade etme, duygu kontrolü, davranışlarını yönlendirme, ikili ilişkiler, sosyal karar verme*” olarak belirlenmiştir. Dunn ve Cutting (1999) başkalarının duygularını ve niyetlerini anlayabilen çocukların, kaliteli arkadaşlıklar kurma ve sürdürme olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade etmiştir. Dunbar (2018) arkadaşlıkların iyilik hali oluşturduğunu ve duygu durumumuzu etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmiştir. Deater-Deckard (2001) ise arkadaşlık ilişkilerinin duygu kontrolünün sağlanmasında önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca alanyazında akran gruplarından dışlanan çocuklar duygu kontrolü sağlamada daha az fırsata sahip olduğu (Calkins, 1994), çocukların akranları ile olan ilişkilerinin çocuklardaki sosyal kaygıları azaltacağı ve sosyal duygusal becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı (Scharf vd., 2016) belirtilmiştir. Thoilliez (2011) ise 6-12 yaş aralığındaki çocuklarla yapmış olduğu çalışmada arkadaşlık ilişkilerinde mutluluğun doğal yaşam alanı bulunduğunu belirtmiştir. Demir ve Weitekamp (2007) ile Proctor, Linley ve Maltby (2009) yakın ve sosyal ilişkiler ile ilişkilerin niteliğinin bireylerin mutluluğunu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca literatürde arkadaşlık ilişkilerinin yaşam doyumu, sosyal duygusal beceriler ve mutlulukla yakın bir ilişkisi olduğunu belirten araştırma

bulguları da mevcuttur (Deci vd., 2006; Demir vd., 2007; Demir vd., 2011; Diener ve Seligman, 2002; Fehr ve Harasymchuk, 2018; Froding ve Peterson, 2012; Makino ve Tagami, 1998; Merewether, 2015; Nickerson ve Nagle, 2004; Putri ve Muttakin, 2022; Raboteg-Saric ve Sakic, 2014). Bu sonuçlar arkadaşlık bağları kurmada sosyal duygusal becerilerin önemini destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerinin arkadaşlık kurmada etkili olan görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde arkadaşlık bağları kurmada etkili olan bir diğer becerinin empati-sosyal farkındalık becerisi olduğu söylenebilir. Öğrencilere göre empati ve sosyal farkındalık becerisi arkadaşlık bağı kurmada etkili olan temel becerilerden birisidir. Çünkü empati kurmak arkadaşının sorunlarını anlama, yakınlık duyma ve duyguları anlama gibi birtakım işlevlere sahiptir. Empati-Sosyal farkındalık becerisini destekleyen kodlar “*duyguları anlama, görüşleri anlama, yerine kendini koyma, aynı düşünme*” olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelediğinde empati kurmanın arkadaşlık bağlarını ve akran kabulünü artıracığı ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2004). Erol ve Köksal (2022) yapmış olduğu araştırmada ilkökul öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmada arkadaşlık kavramına ilişkin metaforik algıların empati kurma becerisi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fornia ve Frame (2001) üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden yaşıtlarına göre daha fazla empati kurduklarını belirtmiştir. Ayrıca alanyazında empati kuramayan öfke, saldırganlık gibi davranışlar sergileyen çocukların ise akranlar tarafından reddedilme riskini artıracığı ifade edilmiştir (Hoza, 2007; Robb, 2016). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde arkadaşlık bağı kurmada empati becerisinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü empati öfke, saldırganlık ve şiddet risklerinin azalmasını sağlayabilir.

İlkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde arkadaşlık bağları kurmada etkili olan bir diğer beceri ise sosyal problem çözme ve özür dileme becerisidir. Öğrencilere göre sosyal anlamla problem çözebilen ve özür dilemesini bilen kişilerin arkadaşlık ilişkileri daha sağlıklı olabilmektedir. Çünkü hatasını kabul etme, hatasının farkına varma, arkadaş ile olan sorunlarını çözme adına önemli bir faktör olabilmektedir. Sosyal problem çözme becerisini

destekleyen kodlar “*duygusal güçlük, sosyal farkındalık, çatışma, değerlendirme, plan yapma*” olarak belirlenmiştir. Özür dileme becerisini destekleyen kodlar ise “*kabullenme, gönül alma, affetme, alçakgönüllülük*” olarak belirlenmiştir. Çocukların arkadaşlık kurmada yaşadığı sorunlardan birini de çatışmaları çözmede yaşanan zorluklar olarak değerlendirmiştir. İyi temeller üzerine kurulan arkadaşlıkların çatışmaları çözmede etkili olduğunu ifade edilmiştir. Bu noktada özür dileme becerisi de çatışmaları en aza indirme adına önemli görülmektedir. Ettekal ve Ladd, (2015) arkadaşlığın sosyal problem çözme, öz düzenleme ve sosyal becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Pepler ve Bierman, (2018) ise ilkokul yıllarında kurulan sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin çatışmaları çözmede etkili olabileceğini ve sosyal dışlanma konusunda koruyucu bir işlev yerine getireceğini belirtmiştir. İlgili literatürdeki bu çalışma sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri adına sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Anooshian vd., 1984). Çünkü çocukların sosyal hayata uyum sağlamaları için gerekli olan sosyal problem çözme becerisi, öğrencilerin günlük hayatta sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde kullandığı etkili ve sistemli düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir (Biggam ve Power, 1999; D’Zurilla ve Nezu, 1999; Shure ve Spivack, 1982). Çocuklar sahip oldukları sosyal problem çözme becerisi ile empati kurmayı doğrudan öğrenebilmektedirler (Shure, 2001). Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde sosyal sorun çözme becerisindeki eksiklik, kaygı (Dugas vd., 1995), depresyon (Dixon, 2000; Nezu ve Ronan, 1988) ve saldırganlık (Pakaslahti, 2000) gibi psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında arkadaşlık ilişkileri ve sosyal problem çözme becerileri sağlıklı sosyal ilişkilerinin bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada deney grubuna uygulanan arkadaşlık bağı eğitimi ile plasebo grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerine uygun işlenen derslerin kontrol grubu bağlamında etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları arkadaşlığın anlamı ölçeği, akran ilişkileri ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Aşağıda deney, plasebo ve kontrol grubundan elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın bağlamında tartışılarak sunulmuştur.

Arkadaşlığın Anlamı

Araştırmanın bulguları incelediğinde arkadaşlık bağı eğitimine katılan deney grubu öğrencilerinin, arkadaşlığın anlamı toplam puanları ve arkadaşlığın anlamı ölçeği alt boyutları (değer ve beceri olarak arkadaşlık) toplam puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ölçeklerden aldığı son test puanları lehine anlamlı farklılık elde edilmesi uygulanan programın etkililiğinin ortaya konması açısından önemlidir. Arkadaşlık bağının ve arkadaşlık ilişkilerinin uygulamalı programlarla geliştirilebileceğine yönelik araştırmalar (Asher, Parker ve Walker, 1996; La Greca, 1983; Vaughn ve Lancelotta, 1990) çalışmada elde ettiğimiz bulgularımızı desteklemektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin, ise arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları arasında ön test ve son test ölçümleri ile beceri olarak arkadaşlık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak değer olarak arkadaşlık alt boyutunda son test toplam puanları lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Deneysel araştırmalarda genellikle uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinde ön ve son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olmaması beklenmektedir. Ancak geçen zamanın etkisi gibi bazı durumlarda son test ölçüm puanları daha yüksek çıkmaktadır. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda da uygulama yapılmayan grup olan kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları ölçümlerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Erol, 2017).

Deney ve kontrol grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile ölçeğin değer ve beceri olarak arkadaşlık alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların ön test ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılıkların olmadığı görülmektedir. Ön test ölçümlerinden elde edilen bulgular uygulamaya başlamadan önce grupların eşleştirilmesi adına önemlidir. Çünkü çalışma grubunda bulunan grupların denkliliğinden bahsedilmesi için ön test puanları deney, plasebo ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkların olmaması gerekir. Deneysel çalışmalarda ön testler arasında anlamlı farklılık olması genellikle sınırlılık olarak ele alınmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (DeRosier, 2004; Fox ve Boulton, 2003; La Greca ve Santogrossi, 1980; Uysaler, 2015 vb.) ise deneysel çalışmalarda genellikle ön testler arası anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın ön test verilerine bağlı bulgular incelendiğinde alanyazın ile tutarlı sonuçların elde edildiği söylenebilir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeği değer ve beceri olarak arkadaşlık alt boyutları arasında son test puanlarına göre ise deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri lehine belirlenen bu farklılıktan hareketle uygulanan arkadaşlık bağı eğitimi programının araştırmanın amacına hizmet ettiği söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerine göre işlenen derslere katılan plasebo grubu öğrencilerinin, arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin değer ve beceri olarak arkadaşlık alt boyutları toplam puanları arasında da son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılıktan hareketle plasebo grubu öğrencilerine uygulanan eğitimin çocukların arkadaşlığın anlamı puanlarına olumlu yansımaları olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, plasebo ve kontrol grubunda bulunan ilkokul öğrencilerinin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin değer ve beceri olarak arkadaşlık alt boyutları ön test ve son test puanları ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç incelendiğinde (bir amaç için bir araya gelerek)

işbirlikli öğrenme yaklaşımı bağlamında yapılan etkinliklerin arkadaşlığın anlamı üzerinde bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Deney ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin değer ve beceri olarak arkadaşlık alt boyutları toplam puanları ön test puan ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak deney ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin arkadaşlığın anlamı ölçeği toplam puanları ile ölçeğin değer ve beceri olarak arkadaşlık alt boyutları toplam puanları son test ölçümleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu sonuç incelendiğinde deney grubuna uygulanan arkadaşlık bağı eğitiminin plasebo grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme sürecine göre daha iyi sonuçlar verdiği söylenebilir.

Psikolojik İyi Oluş

Araştırmanın bulguları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam ortalama puanlarının ön ve son test karşılaştırmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ise psikolojik iyi oluş toplam ortalama puanları ön ve son test karşılaştırmalarına göre son test verileri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön test ölçümlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları son test ölçümleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar arkadaşlık bağı eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş puanlarının milli eğitim müfredatına devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Arkadaş edinmenin sosyal destek sağlama, yakınlık gösterme, sağlığı koruma, duygusal ve psikolojik açıdan iyi olmayı sağlama, bağışıklık sistemini koruma, seçilmiş hissetme ve stresi azaltma gibi faydaları vardır (Amichai-Hamburger vd., 2013; Dunbar, 2018; Parker ve Asher, 1993; Powers,

Ressler ve Bradley, 2009; Sias ve Bartoo, 2007). Ayrıca alanyazında arkadaşlık ilişkilerinin belik saygısını artırdığı (Bagwell, 2005), zorbalığın önlenmesine yardımcı olduğu (Bollmer vd., 2005), mağduriyetlere karşı koruma sağladığı (Boulton vd., 1999) ve saldırganlığı azalttığına (Wei ve JonsonReid, 2011) dair kanıtlar vardır. Santos ve ark. (2019), çocukluk döneminde arkadaşlıkların iyi olma hali için gerekli olduğunu ve akranlarla olumlu ilişkilerin, akran dışlama ve mağduriyet deneyimlerini azaltan destekleyici arkadaşlıklar kurmaya yol açabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan arkadaşlık bağı eğitiminin deney grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkilediği sonucu alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Bireylerin sosyal ortamlarında arkadaşlarının olması çocuğun sosyal yapısını anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Yugar ve Shapiro, 2001). Çünkü kurulan ve sağlıklı olarak sürdürülen arkadaşlıklar bireyleri ruhsal ve toplumsal açıdan desteklemektedir (Sias ve Bartoo, 2007). Yapılan çeşitli araştırmalarda gerçek bir arkadaşına sahip olmanın bireyleri zihinsel ve fiziksel olarak koruduğu, psikolojik iyi oluş durumlarını olumlu etkilediği, stresi azalttığı, bireyin yaşam kalitesini artırdığı ve bireyi mutluluğuna katkı sağladığı ifade edilmiştir (Başaran, Erol ve Yılmaz, 2020; Green ve Schleien, 1991; Ryff, Magee ve Kling, 1999). Bu sonuçların arkadaşlık bağı eğitimi uygulamalarından (deney grubuna uygulanan eğitim programı) elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda plasebo grubu (iş birliğine dayalı öğrenme modeli ile ders işleyen grup) öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön test ve son test ölçümleri arasında son test ölçümleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucudur. Ayrıca kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin ortalama puanları karşılaştırıldığında psikolojik iyi oluş toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak plasebo ve kontrol grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş toplam puanları son test ölçümleri karşılaştırıldığında plasebo grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bulgular incelendiğinde işbirlikli öğrenme tekniklerine göre işlenen milli eğitim

kazanımlarının hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubuna göre öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Deney ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak deney ve plasebo grubu öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanları son test ölçümlerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bulgular incelendiğinde arkadaşlık bağı eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme tekniklerine göre işlenen derslere katılan plasebo grubu öğrencilerine göre psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Argyle (1996) çeşitli çalışmalarda akran ilişkilerinin çocukların psikolojik iyi olması ve sosyal uyumu için önemli olduğunu belirtildiğini ifade etmektedir. Newland vd., (2018), sosyal ilişkilerin iyi olma üzerinde bir etkisi olduğunu, aile ve topluluk ilişkilerine ek olarak, okul arkadaşları ile kurulan akran ilişkilerinin bu durumu olumlu etkilediğini ifade etmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde arkadaşlıkların iyi olma durumunu olumlu etkilediğine yönelik çalışma sonuçları da vardır (Alcantara vd., 2017; Graber vd., 2016; Lee ve Yoo, 2015; Savahl vd., 2020; Santos vd., 2019; Tiliouine, 2015). Bu açıdan akran/arkadaşlık desteği sağlayan hem işbirlikli öğrenme modeline uygun ders işlenen grup hem de arkadaşlık bağı eğitimi alan grubun psikolojik iyi oluş puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak arkadaşlık bağı eğitimi programı uygulanan deney grubunun psikolojik iyi oluş toplam puan ortalamaları işbirlikli öğrenme modeli uygulanan plasebo grubunun ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu noktada arkadaşlık bağı eğitimi programının içeriğinin psikolojik iyi olmayı daha fazla etkilediği söylenebilir.

İlgili alanyazında arkadaşı olan, sosyal bir ağ içerisinde bulunan ve sosyal destek ortamı sağlanan bireylerin iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyal destekle psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Aydın vd., 2017; Champion, 1995; Chu vd., 2010; Cohen ve Wills 1985; Diener ve Ryan, 2009; Emadpoor vd., 2016; Goldsmith, 2004; Özden ve Berk, 2016). Bu çalışmada da arkadaşlarla birlikte vakit

geçirmenin ve arkadaşlık bağları kurmanın öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. İlgili literatürdeki sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Akran İlişkileri

Araştırmanın bulguları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği toplam puanları ile ölçeği alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar (çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasındaki ön ve son test ölçümlerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Ancak akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutu ön ve son test puanları arasında son test verilerinden elde edilen ölçüm puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutu toplam puanlarına ilişkin ön ve son test puan ortalamaları karşılaştırmasında son test verileri bağlamında elde edilen ölçümler lehine anlamlı farklılığın çıkması pandemi sürecinde yirmi yaş altına uygulanan sokağa çıkma yasağıyla birlikte öğrencilerin arkadaşları ile vakit geçirememesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerine yönelik bulgular incelendiğinde ise akran ilişkileri ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar (birliktelik, çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasında ön ve son test verileri karşılaştırmaları arasında son test verilerinden elde edilen ölçümler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu noktada deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular bağımlı örneklem t testi aracılığıyla incelenmiş ve sonuçlar aşağıda ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubu akran ilişkileri ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarına yönelik (birliktelik, çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) ön test verileri bağlamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile

ölçeğin alt boyutlarına ilişkin almış oldukları toplam puanlar (birliktelik, çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasında son test ölçümlerine göre deney grubunda bulunan öğrencilerden elde edilen veriler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu noktada arkadaşlık bağı eğitimlerinin (deney grubuna uygulanan eğitim programının) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkileri gibi eğitimlerin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Alanyazında yapılan deneysel araştırmaların sonuçları arkadaşlık veya sosyal ilişki eğitimlerinin; akran etkileşimini (La Greca ve Santogrossi, 1980), akran kabulünü (Ladd, 1989), beceri kullanımını (Mize ve Ladd, 1990), sosyal becerilerini (Spence, 2003), akran ilişkilerini (Mehaffey ve Sandberg, 1992; Uşaklı, 2006), akranları tarafından sevilme durumlarını, kaygı düzeylerinin azalması ve özgüvenlerini (DeRosier, 2004) olumlu yönde etkilediğine ilişkin kanıtlar vardır. Bu sonuçlar bizim çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak deneysel uygulamaların etkili olmadığını ifade eden çalışmalarda mevcuttur. Örneğin, Clark ve Dixon (1997) yapmış oldukları çalışmada deney grubu öğrencilerinin sosyal benliklerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonucun bizim araştırmamızın sonucu ile çeliştiği söylenebilir. Ancak yukarıda sıralanan diğer araştırma bulguları araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Akran ilişkilerine yönelik bulgulardan bir diğeri ise işbirlikli öğrenme teknikleri uygulanan plasebo grubu öğrencilerinin deney (arkadaşlık bağı eğitimi uygulanan grup) ve kontrol (milli eğitim müfredatına devam eden grup) grubu öğrencilerine göre toplam puanlar arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığıdır. Araştırmanın plasebo grubuna uygulanan etkinliklerin bulguları incelendiğinde plasebo grubunda bulunan öğrencilerin akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin almış oldukları toplam puanlar (birliktelik, çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasında ön ve son test ölçümleri karşılaştırıldığında son test verileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Plasebo grubu öğrencilerine sunulan eğitim etkinlikleri,

hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımlar işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak sunulmuştur. Bu sonuç incelendiğinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin de çocukların akran ilişkilerini geliştirdiği söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme ve öğretim ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin/tekniklerinin kullanılması araştırma becerileri, benlik saygısı, sosyal ilişkiler, öğrenme motivasyonları, tutumlar ve arkadaşlık ilişkileri gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bratt, 2008; Laatsch vd. 2005; Lazarowitz vd., 1994; Okebukola, 1986; Purwanto vd., 2018; Santos Rego ve Del Mar Lorenzo Moledo, 2005). Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarındaki olumlu bağımlılık durumu sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışma gibi değerleri de öğrencilere kazandırmaktadır (Parveen vd., 2011; Zentall, Kuester ve Craig, 2011). Crouse ve Davey (1989) sınıflarda öğrenci iş birliğinin sağlandığı durumlarda çocuklar için arkadaşlığın düşünülenenden daha önemli olduğunu sonucuna varmışlardır. Çünkü iş birliği kurulabilen sosyal ortamlar çocukların güvende olduğu ve yeni arkadaşlıklar kurabildikleri yerlerdir. Bu açıdan ilgili alanyazın çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Plasebo ve kontrol grubunda bulunun ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar (birliktelik, çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasında ön test puan ortalamaları karşılaştırmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak plasebo ve kontrol grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar (çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasında son test puan ortalamaları karşılaştırmalarına göre plasebo grubu öğrencileri ölçümleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme teknikleri ile işlenen hayat bilgisi konularının hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre akran ilişkileri ölçeği toplam puanları ile ölçeğin alt boyutlarına (akran

ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutu hariç) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme modeline uygun verilen eğitimlerin öğrencilerin akran ilişkilerini olumlu etkilediği ilgili alanyazında da belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenme modeli yardım isteme, duyuşsal özellik kazandırma, iş birliği yapma, olumlu akran ilişkileri sağlama, sorumluluk kazanma, değer kazanma gibi becerilerin kazanmasında etkilidir (Kaya, 2013; Yeşilyaprak, 1995). Gill, Gross ve Huddleston (1983) okul dışı etkinliklere katılım sağlamanın çocuklar için akranlarıyla takım ruhunu yansıtan davranışlar sergilemelerine ve daha yakın ilişkiler geliştirmelerine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan işbirlikli öğrenme ortamları okul içi ve dışı olarak eğitim ortamlarında kullanılabilir. Elde ettiğimiz bu sonuçlar iş birliğine dayalı öğrenmelerin de akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Deney ve plasebo grubunda yer alan ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar (birliktelik, çatışma, koruma ve yardım) arasında ön test ölçümleri karşılaştırmalarına göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Ancak akran ilişkileri ölçeğinin yakınlık alt boyutu toplam puanlarında plasebo ve deney grubu öğrencileri arasında plasebo grubu öğrencilerinden elde edilen veriler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar (çatışma, koruma, yakınlık ve yardım) arasında son test puanları karşılaştırmalarına göre deney grubu ölçümleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Ancak akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutu toplam puanında plasebo ve deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç incelendiğinde deney grubu öğrencilerine uygulanan arkadaşlık bağı eğiti programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini plasebo ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutu toplam puanına göre gruplar arasında (deney, plasebo, kontrol) son test puan ortalamaları lehine anlamlı farklılıkların olmaması içinde

bulduğumuz pandemi koşulları ile açıklanabilir. Bu süreçte öğrencilerin arkadaşlarından uzak kalması ve yirmi yaş altına sokağa çık yasağının uygulaması gibi nedenler çocukların birlikte vakit geçirememelerine neden olmuştur. Kısa sürede olsa okulların açılması ile öğrenciler bu ihtiyaçlarını karşılayabilmiştir. Bu durumun sonucunda gruplar arasında birliktelik alt boyutu puanlarında anlamlı farklılıkların çıkmadığı söylenebilir. Bu açıdan deney, plasebo ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutu son test puan ortalamaları ölçümünde daha yüksek puan ortalamaları yakalamışlardır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde ettiğimiz bulgular bağlamında öğretmenlere, ebeveynlere ve öğrencilere önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca önerilerin yapılandırılması için bağlam ilgili alan yazınla da desteklenmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulama öncesi yapılan görüşmeler çerçevesinde ilkökul öğrencilerinin arkadaşlığa ilişkin algılarının değer ve beceriye yönelik olduğu görülmüştür. Arkadaşlığın çocuklara göre içerdiği anlamların bilinmesi arkadaşlığın önemini anlama açısından önemlidir. Bu açıdan sağlıklı arkadaşlık bağı kurma adına çocuklara sosyal değer ve beceri eğitimlerinin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Deneyisel uygulama sonrası arkadaşlık bağı eğitim programının işbirlikli öğrenmelere ve milli eğitim programına göre arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Bu açıdan eğitim programları da (bütün dersler) arkadaşlığın anlamını oluşturan değer ve becerilerin daha belirgin olarak yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Yapılan arkadaşlık bağı eğitim programı uygulamalarının çocukların psikolojik iyi oluş durumlarını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Pandemi sürecinde çocukların sokağa çıkma yasağı öğrencileri teknolojik aletleri aşırı kullanmaya yöneltmiş, korku ve kaygı yaşamalarına neden olmuş, arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemiş (Erol ve Erol, 2020) ve

sosyal ilişkilerden yoksun bırakmıştır. Bu durum ruh sağlıklarını da olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki psikolojik etkileri göz önüne alındığında adına normalleşme döneminde çocukların ruh sağlıklarını olumlu yönde gelişmesi adına arkadaşlık ilişkilerinden yararlanılabilir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerine göre işlenen derslere katıla öğrencilere (hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar bağlamında ders işlenen grup) göre arkadaşlık bağı eğitimi programına katılan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin de olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Bu nokta arkadaşlığın anlamına ilişkin değer ve becerilerin sistemli bir şekilde öğrencilere kazandırılması gerektiği söylenebilir. Öğrencilere sadece iş birliği içeren görevler yerine öğrencelerin bağ kurmasını sağlayacak etkinliklerin yaptırılması önerilmektedir. Örneğin; akademik başarıyı ön plana alan iş birliği yerine öğrencilerin birlikte yapabileceği yardımlaşma, paylaşma, adil olma ve iletişim gibi durumları kapsayan görevler verilebilir.

Bu çalışma ilkokul öğrencilerinin arkadaşlık bağı kurma süreçlerine ilişkin çıkarımlara dayamaktadır. Bu açıdan okul öncesi veya diğer sınıf kademlerine göre de arkadaşlık bağı kurma süreçlerine ilişkin çeşitli deneysel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Arkadaşlık bağı eğitim programı arkadaşlığın anlamı, psikolojik iyi oluş ve akran ilişkileri üzerinde durmuştur. Hazırlanan arkadaşlık bağı eğitim programının etkililiği sosyal problem çözme, öznel iyi oluş ve akademik başarı gibi çeşitli değişkeler açısından da etkisi incelenebilir.

Arkadaşlık ilişkileri çok erken yaşlarda başlamaktadır. Bu noktada erken yıllar arkadaşlık becerilerinin sağlıklı gelişmesi adına önemli bir dönemdir. İlkokul dönemi çocukların kişiliklerinin şekillendiği ve diğer öğretim kademelerine temel atıldığı bir dönemdir (Erol ve Başaran, 2020). İlkokulda arkadaşlık becerilerine odaklanması, çocukların sağlıklı arkadaşlıklar kurmasına yardımcı olunması için öğretmenlere bir takım görev ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Bu açıdan öğretmenler çocuklarda arkadaşlık bağı

kurma adına okulun sosyalleştirme işlevine odaklanması önerilmektedir. Öreğin; öğretmenler içine kapanık çocuklara, akran zorbalığa uğrayan çocuklara ve dezavantajlı durumda bulunan çocuklara arkadaşlık ilişkilerinin geliştirmesi bağlamında yardımcı olabilirler. Öğrencilerin sağlıklı arkadaşlıklar kurması teşvik edilir ve bu duruma yönelik sınıf içi etkinlikler yapılabilir.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında arkadaşlık bağları çocukların değer ve beceri kavramlarını doğrudan öğrenmelerini sağlamaktadır. Çünkü arkadaşlık ilişkileri içerisinde değer ve beceriler doğrudan öğrenilebilmektedir. Bu açıdan değer ve becerilerin öğretilmesinde geleneksel çocuk oyunlarından yararlanılabilir. Bu oyunlar çocuklara değer, beceri, eğitimsel işlev, kültürel mirasa katkı gibi çeşitli açılardan fayda sağlamaktadır. Çünkü çocuk yaşam becerileri olarak adlandırılan becerileri ve değerleri oyun ortamlarında doğrudan öğrenebilmektedir (Sevinç, 2004).

KAYNAKLAR

- Afshordi, N., & Liberman, Z. (2021). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development*, 30, 331–342. <https://doi.org/10.1111/sode.12493>
- Agnor, C. J. (2009). *A proposed model of friendship quality and attachment in preschool children*. Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University, Seattle. Proquest Dissertations and Theses database (No. 3360141). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305138972). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/proposed-model-friendship-quality-attachment/docview/305138972/se-2>
- Ahn, J. (2011). “You’re my friend today, but not tomorrow”: Learning to be friends among young U.S. middle-class children. *American Ethnologist*, 38(2), 294–306. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2011.01307.x>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29184/312499>
- Akın, A., Adam-Karduz, F. F., & Akın, Ü. (2014). Arkadaşlık kalitesi ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4),

378-383.

Retrieved

from

<http://www.jret.org/?pnum=37&pt=2014+Cilt+3+Say%C4%B1+4>

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. İstanbul: Özgür.

Aksel, Ş. (2009). Çocuk suçluluğu ile ilgili psikolojik kuramlar. İçinde *Gelişim psikolojisi bakış açısıyla çocuk suçluluğu*, Ş. Aksel & T. Yılmaz Irmak (Ed). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26108/275072>

Alcantara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Casas, F., Viñas-Poch, F., & Abreu, D. P. (2019). Peer violence, school environment and developmental contexts: Its effects on well-being. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 509–522. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>

Allgood, S. F. (2008). *The intimate friendship scale: Factors and associations with drinking patterns among college aged friends*. Master's Thesis, University of North Carolina Wilmington, North Carolina. Retrieved from <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/allgoods2008-1.pdf>

Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessman, eds., *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: Elsevier.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22592/241313>

- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., & Schneider, B. H. (2013). Friendship: an old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.025>
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U., & McCreath, H. (1984). Problem mapping before problem solving: young children's cognitive maps and search strategies in large scale environments. *Child Development*, 55(5), 1820-1834. <https://doi.org/10.2307/1129929>
- Argyle, M. (1996). "Subjective well-being", in *pursuit of the quality of life*, Ed. Avner Offer, New York: Oxford University.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Argyle, M., & Henderson, M. (1984). The rules of friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1(2), 211–237. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407584012005>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. California: Sage.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Direction in Psychological Science*, 12(3), 75–78, <http://dx.doi.org/10.1111/14678721.01233>
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). *Children without friends: Social knowledge and social-skill training*. Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Ed.). (1981). In *The Development of Children's Friendships*. Cambridge University.
- Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). *Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment*. In W. M. Bukowski, A. F.

- Newcomb & W. W. Hartup (Eds.). The company they keep: friendship in childhood and adolescence (pp. 366-405). USA: Cambridge University.
- Aslan, D., & Özgün, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. N. Aral & T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 320-338). Ankara: Pegem.
- Aslan, Ü. (2008). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. İçinde G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş*. (ss. 215-240). Ankara: Anı.
- Astill, B. R., Feather, N. T., & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 5(4), 345–363. <https://doi.org/10.1023/A:1020982517173>
- Atış-Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr>
- Avcıoğlu, H. (2018). Özel gereksinimli olan çocuklarda sosyal beceriler. Gülay-Ogelman, H. (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler içinde*. Ankara: Eğiten.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018) Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Aydın, A., Kahraman, N., & Hiçdurmaz, D. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi olma düzeylerinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 40–47. <https://doi.org/10.14744/phd.2017.95967>

- Aydın, H. (2012). *Felsefî temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Z., & Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, S., & Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Bagwell, C. L. (2004). *Friendships, peer networks, and antisocial behavior*. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 37-57). Washington: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10653-003>
- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2005). *Peer relations and the prevention of serious conduct problems*. Duke: The Methodology Center.
- Bagwell, C. L., Bender, S. E., Andreassi, C. L., Kinoshita, T. L., Montarello, S. A., & Muller, J. G. (2005). Friendship quality and perceived relationship changes predict psychosocial adjustment in early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 235-254. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407505050945>.
- Bagwell, M. E., & Schmidt, M. E. (2011). The friendship quality of overtly and relationally victimized children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(2), 158–185. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0009>
- Balcı-Çelik, S., Vurak-Batık, M., & Özcan, K. (2016). Arkadaşlık ilişkilerinde kalıp yargılar ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(19), 133-144. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9753>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In *Annals of child development*, 1-60. Greenwich: Jai.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Barbalet, J. (2009). A characterization of trust, and its consequences. *Theory and Society*, 38(4), 367-382. <https://doi.org/10.1007/s11186-009-9087-3>
- Barnes, C. A. (2015). *The influence of emotional intelligence on the leadership of effective principals in high performing title I secondary schools*. Doctoral Dissertation, Lamar University, Beaumont. (No. 3721231). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1727140476). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/influence-emotional-intelligence-on-leadership/docview/1727140476/se-2>
- Baron, D. M. (2013). *Social and emotional learning: an argument for religious pluralism*. Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago. (No. 3566515). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (1416405905). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/social-emotional-learning-argument-religious/docview/1416405905/se-2>
- Baron-Cohen, S., Leslie A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Barton, B. K., & Cohen, R. (2004). Classroom gender compositions and children’s peer relations. *Child Study Journal*, 34(1), 29-45. Retrieved from <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA127163118&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00094005&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E9db85c63>
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif*

Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 137-162.
<http://dx.doi.org/10.21764/efd.35974>

Başaran, M., Erol, M., & Yılmaz, D. (2020). Öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile duygusal ve psikolojik iyi oluşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Millî Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 290-303. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.798643>

Bayrakçıken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem.

Bear, G. G., Manning, M. A., & Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140–157. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.140.21857>

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Birinci baskı) (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. *Educational Leadership*, 64, 68-71. Retrieved form <https://eric.ed.gov/?id=EJ766417>

Beller, J., & Wagner, A. (2018). Loneliness, social isolation, their synergistic interaction, and mortality. *Health Psychology*, 37(9), 808–813. <https://doi.org/10.1037/hea0000605>

Berndt, J. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendship on adjustment to junior high school. *Merril-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41. <https://www.jstor.org/stable/23093308>

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00157>

- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312–1329. <https://doi.org/10.2307/1131649>
- Betts, B. (2005). *Latino peer interaction in kindergarten*. Doctoral Dissertation, University of Louisville, Kentucky. (No. 3172263). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304992381). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/latino-peer-interaction-kindergarten/docview/304992381/se-2>
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/305618619_Cocuklukta_Akran_Iliskileri_ve_Arkadaslik
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: a cognitive-developmental study. *Child Development*, 48(1), 246–253. <https://doi.org/10.2307/1128905>
- Biggam, F. H., & Power, K. G. (1999). A comparison of the problem-solving abilities and psychological distress of suicidal, bullied and protected prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 26(2), 196-216. <https://doi.org/10.1177/0093854899026002003>
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bilgili-Aydın, N. H. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa.
- Birgili, B. (2015). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Temellendirilmiş kuram*. Ankara: Anı.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). *Zihin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. Ankara: Anı.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behavior in Early Childhood. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 376–397). The Guilford.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69(4), 1171– 1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06166.x>
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701–712. <https://doi.org/10.1177/0886260504272897>
- Bono, G., McCullough, M. E., & Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 182–195. <https://doi.org/10.1177/0146167207310025>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly Included? a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461–466. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0240>

- Boulton, M., J., Bucci, E., & Hawker, D., D. (1999). Swedish and english secondary school pupils' attitudes toward, and conceptions of, bullying: concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.404127>
- Bowker, J. C., & Rubin, K. H. (2009). Self-consciousness, friendship quality, and adolescent internalizing problems. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 249–267. <https://doi.org/10.1348/026151008X295623>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770. <http://dx.doi.org/10.1108/02621710910987647>.
- Bratt, C. (2008). The Jigsaw classroom under test: No effect on intergroup relations evident. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(5), 403–419. <https://doi.org/10.1002/casp.946>
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>

- Bruin, L. R. (2019). The use of cognitive apprenticeship in the learning and teaching of improvisation: teacher and student perspectives. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 261-279. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773110>
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci*. (T. Öztürk, Çev.) Ankara: Pegem.
- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind--evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437–455. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001>
- Bukowski, W. M. (2001). *Friendship and the worlds of childhood*. In D. W. Nangle & C. A. Erdley (Eds.), *New directions for child and adolescent development*, No. 91. The role of friendship in psychological adjustment (pp. 93-105). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New directions for child development*, 60, 23-37. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219936004>.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: the development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-84. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In *The Company they*

Keep, edited by William. M. Bukowski, Andrew. F. Newcomb, and Willard. W. Hartup (p.1–15). Cambridge: Cambridge University.

Burdette, H., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50. <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.159.1.46>

Buskirk-Cohen, A. A. B. (2008). *The best friendships of young adolescents: The role of internalizing symptoms, Characteristics of friends, friendship quality, and observed disclosure*. Doctoral Dissertation, University Of Maryland, Maryland. (No. 3307762). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (193729548). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/best-friendships-young-adolescents-role/docview/193729548/se-2>

Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290206800406>.

Buzelli, C. A. (1992). Young children's moral understanding: learning about right and wrong. *Young Children*, 47(6), 47-53. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ451999>

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (23. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, Ç., & Çokluk, Ö. (2015). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem.
- Byrnes, J. P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional context*. Boston: Allyn & Bacon.
- Calkins, S. D. (1994). *Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation*. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations*, Monographs of the Society for Research in Child Development (Vol. 59, Issue 2–3, Series 240). Chicago, Ill: University of Chicago.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498. <http://dx.doi.org/10.1017/S095457940200305X>
- Calp, Ş., Karaman, E. R., & Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2018.102>
- Camphell, J. K. (2010). *Value of friendship*. New Straits Times.
- Camphell, P., & Siperstein, G. N. (1994). *Improving social competence: a resource for elementary school teachers*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Carter, C. (2021a). Supporting young children's friendships: the facilitating role of the lunchtime welfare supervisor. *Pastoral Care in Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2054023>

- Carter, C. (2021b). Navigating young children's friendship selection: implications for practice. *International Journal of Early Years Education*, 1-16, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892600>
- Carter, C., & Nutbrown, C. (2016). A pedagogy of friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Champion, L. (1995). *A developmental perspective on social support networks. Social support and psychiatric disorders: Research findings and guidelines for clinical practice*. T. S. Brugha (Ed), Cambridge: Cambridge University.
- Chapple, C. L. (2005). Self-control, peer relations, and delinquency. *Justice Quarterly*, 22(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/0741882042000333654>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chow, W. Y. (2008). *The role of friendship on adolescent mental health problems. Unpublished doctoral dissertation*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, Arizona (No. 3319072). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304686453). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-friendship-on-adolescent-mental-health/docview/304686453/se-2>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı.

- Christenson, S. L., & Havsy, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning* (s. 59-75). New York: Teachers College.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Cicero, (2019). *Dostluk üzerine*. Hasan Ali Yücel Klasikleri Dizisi, İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1988). The role of reciprocity and proximity in junior high school friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(5), 403-411. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01537882>.
- Clarke, K. M. (2018). Benching playground loneliness: Exploring the meanings of the playground buddy bench: Exploring the meanings of the playground buddy bench. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 9–21. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018143930>
- Cleary, M., Lees. D., & Sayers, J. (2018) Friendship and mental health. *Issues in Mental Health Nursing*, 39(3), 279-281. <https://doi.org/10.1080/01612840.2018.1431444>
- Cohen, J. (2001). *Social and emotional education: core concepts, classrooms/intelligent schools: the social emotional education of young children* (Cohen, J. Ed.). New York and London: Teachers College.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Connor, P. (1992). *Friendships between women*. Mayland: Harvester Wheatsheaf.
- Cooper, D. (2014). *Character education: A study of an elementary school leadership Academy*. Doktora Tezi, Wilmington University, USA. (No. 3620805). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1540831027). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/character-education-study-elementary-school/docview/1540831027/se-2>
- Coryn, L. S. C., Spybrook, K. J., Evergreen, D. H. S., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27(4), 283-295. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282908328619>
- Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX(3). 117-140. Retrieved from http://ktp.isam.org.tr/pdfdrg/D03296/2009_3/2009_3_COSTUY.pdf
- Creswell, J. W., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri (beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Özcan, H. Çev.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (2. Edition). London: Sage.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00468>.
- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: the intersection of friendship, race and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331-352. <http://dx.doi.org/10.1525/sop.2003.46.3.331>.
- Crouse, P., & Davey, M. (1989). Collaborative learning: insights from our children. *Language Arts*, 66(7), 756-766. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41411517>

- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların özellikleri, üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (Ed. M. R., Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili), İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çakırer, B. (2018). Sosyal beceriler nasıl gelişir? Gülay-Ogelman, H. (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler içinde*. Ankara: Eğiten.
- Çardak, M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2018). *Gömülü teori*. İstanbul: Edam.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A., & Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (37), 155-174. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25369/267789>
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. (2. edition). New York: Springer.
- Damon, W. (1977). Measurement and social development. *The Counseling Psychologist*, 6(4), 13-15. <https://doi.org/10.1177/001100007700600406>
- Daniel, J. R., Santos, A. J., Antunes, M., Fernandes, M., & Vaughn, B. E. (2016). Co-evolution of friendships and antipathies: A longitudinal study of preschool peer groups. *Frontiers in Psychology* 7(1509), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01509>

- Dawes, N. P., & Larson, R. (2011). How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259–269. <https://doi.org/10.1037/a0020729>
- Deane-Drummond, C. (2017). Empathy and the evolution of compassion: from deep history to infused virtue. *Zygon*, 52(1), 258-279. <http://dx.doi.org/10.1111/zygo.12317>
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 565–579. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00753>
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313-327. <https://doi.org/10.1177/0146167205282148>
- DeGeorge, K. L. (1998). Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 157-162. <http://dx.doi.org/10.1177/105345129803300304>.
- Deković, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163–176. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0074>
- Demir, M., & Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 243-259. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-009-9138-5>
- Demir, M., & Weitekamp, L., A. (2007). I am so happy cause today i found my friend: friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 181–211. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9012-7>.

- Demir, M., Özdemir, M., & Weitekamp, L. A. (2007). Looking to happy tomorrows with friends: Best and close friendships as they predict happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 243-271. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9025-2>.
- Demir, M., Özen, A., Doğan., Bilyk, N. A., & Tyrell, F. A. (2011). I matter to my friend, therefore I am happy: Friendship, mattering, and happiness. *Journal Happiness Studies*, 12(6), 983-1005. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9240-8>
- Demir, M., Tyra, A., & Özen-Çıplak, A. (2019). Be there for me and i will be there for you: friendship maintenance mediates the relationship between capitalization and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20, 449–469. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9957-8>
- Demir, S. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyometrik statülerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirtaş, M. (2021). *Dostluk felsefi, politik ve toplumsal tezahürler*. İstanbul: Otonom.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of pro-social behavior in early childhood* (pp. 13–51). Kluwer/Plenum.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18
- Deutz, M., H., F., Lansu, T., A., M., & Cillessen, A., H., N. (2015). Children's observed interactions with best friends: associations with friendship jealousy and satisfaction. *Social Development*, 24(1), 39-56. <https://doi.org/10.1111/sode.12080>
- Devaney, E., O'brien, M. U., Tavegia, M., & Resnik, H. (2005). Promoting children's ethical development through social and emotional learning. *New Directions For Youth Development*, (108), 107-116. <https://doi.org/10.1002/yd.145>
- DeVries, R., & Zan, B. (2007). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. (Fosnot, C. T. Ed.). New York: Teachers College.
- Diaz-Garolera, G., Pallisera, M., & Fullana, J. (2019). Developing social skills to empower friendships: design and assessment of a social skills training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625564>
- Dickert, N. W. (2009). Re-examining respect for human research participants. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 19(4), 311–338. <http://dx.doi.org/10.1353/ken.0.0295>

- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S., & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 506-515. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.506>.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302492>
- Dixon, W. A. (2000). Problem-solving appraisal and depression: Evidence for a recovery model. *Journal of Counseling & Development*, 78(1), 87-91. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02564.x>
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162. Retrieved from http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_27669/cogepderg-17-149.pdf

- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *Social Psychology Review*, 25(2), 165–183.
<https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085809>
- Döğ r, S. S. (2021). 9. sınıfa devam eden ergenlerin arkadaşlık ilişkileri ve pandemi yaşamları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr>
- D ring, A. K. (2010). Assessing children’s values: an exploratory study. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 28(6), 564-577.
<http://dx.doi.org/10.1177/0734282909357151>
- Drubach, D. A. (2008). The purpose and neurobiology of theory of mind functions. *Journal of Religion and Health*, 47(3), 354-365. <http://dx.doi.org/10.1007/s10943-007-9155-9>
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. (Jonassen, D. H. Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon and Schuster MacMillan.
- Dugas, M. J., Letarte, H., Rh aume, J., Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (1995). Worry and problem solving: Evidence of a specific relationship. *Cognitive Therapy and Research*, 19(1), 109-120. <https://doi.org/10.1007/BF02229679>
- Dunbar, R. I. M. (2018). The anatomy of friendship. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(1), 32–51. <https://doi.org/10.1016/J.TICS.2017.10.004>
- Dunn, J. (2004). *Children’s friendships: the beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.

- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201–219. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00091>
- Duran, E., & Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 252-269. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2020058224>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak., & Aslan-Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale: Erlbaum.
- El Hassan, K., & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the social decision-making skills curriculum on primary students (Grades 1–3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167-175. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312469758>
- Elbasan, B., Yilmaz, G. D., Cirak, Y., & Dalkilinc, M. (2013). Cultural adaptation of the friendship scale and health-related quality of life and functional mobility parameters of the elderly living at home and in the nursing home. *Topics in Geriatric Rehabilitation*, 29(4), 298-303. <http://dx.doi.org/10.1097/TGR.0b013e318297fc43>
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4250>

- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning. Educational Practices Series – 11*. Switzerland: International Academy of Education and International Bureau of Education. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473695.pdf>
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. Elias M. J., & Arnold, H. (Eds). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Norris, M., Kessler, R., Scwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health Addiction*, 14, 284–290. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9608-4>
- Engward, H. (2013). Understanding grounded theory. *Nursing Standard*, 28(7), 37-41. <https://doi.org/10.7748/ns2013.10.28.7.37.e7806>.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Erdley, C. A., & Day, H. J. (2017). Friendship in childhood and adolescence. In M. Hojjat & A. Moyer (Eds.), *The psychology of friendship* (pp. 3-19). Oxford: Oxford University.
- Erdley, C. A., Nagle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: theory and research. *Child and Adolescent Developmental*, (91), 5-24. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.3>.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Penguin.

Erkan-Atik, Z., Esen-Çoban, A., Çok, F., Doğan, T., & Güney-Karaman, N. (2014). Akran ilişkileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.2.1778>

Erol, M. (2017). *Beyin temelli öğrenme modeline uygun hazırlanan öğretim aktivitelerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr>

Erol, M., & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1196-1213. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m>

Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 529-551. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.766194>

Erol, M., & Köksal, H. (2022). Metaphoric perceptions of primary school 4th grade students on the concept of friendship. *Journal of Social Sciences and Education*, 5(1), 14-26. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.53047/josse.1034763>

Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3) 607-619. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024299>.

Eryılmaz, A. (2016). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı: Bandura. C. Şahin (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 305-315). Ankara: Nobel.

- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy*, 43(2), 450–464. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.08.003>
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Developmental pathways from childhood aggression-disruptiveness, chronic peer rejection and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child Development*, 86(2), 614–631. <https://doi.org/10.1111/cdev.12321>
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2016). *The making friends program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Baltimore: Brookes.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. Thousand Oaks: Sage.
- Fehr, B., & Harasymchuk, C. (2018). The role of friendships in well-being. In J. E. Maddux (Ed.), *Subjective well-being and life satisfaction* (pp. 103–128). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Felder, R., & Bred, R. (2007). *Cooperative learning. Active learning: models from the analytical science* (s. 34-53). Washington: American Chemical Societ.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa.
- Ferrer-Chancy, M., & Fugate, A. (2007). *The importance of friendship for school-age children, university of florida, IFAS extension*. Retrieved form <http://www.centrocies.com.mx/wp-content/uploads/2014/01/friendshipchildren.pdf>

- Fırat, H., & Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21495/230444>
- Fine, S. E., Izard, C. E., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotion Situation Knowledge in Elementary School: Models of Longitudinal Growth and Preschool Correlates. *Social Development*, 15(4), 730-751. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00367.x>
- Finkel, E. J., & Campbell, W. K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 263–277. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.263>
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. Oxford: Oxford University.
- Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61-80. <http://dx.doi.org/10.1177/0038040711417014>.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>
- Fornia, G. L., & Frame M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Foster, P. (2006). Observational research. R. Sapsford & V. Jupp (Ed.), *Data collection and analysis*. Londra: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208802>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110-121, <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20114>.

- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Frankel, F., & Myatt, R. (2003). *Children's friendship training*. New York: Brunner-Routledge.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioral characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410. <http://dx.doi.org/10.1348/0007099041552305>.
- Freud, S. (1894). The neuro-psychoses of defence. In: Strachey, J. (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of sigmund Freud*. London: Hogarth.
- 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. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>
- Froding, B., & Peterson, M. (2012). Why virtual friendship is no genuine friendship. *Ethics and Information Technology*, 14, 201-207. <https://doi.org/10.1007/s10676-011-9284-4>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social network. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>.
- Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77–83. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00025-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00025-6)

- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi (Beşinci baskı)* (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J., & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 235-252. Retrieved form <https://core.ac.uk/reader/38935620>
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The sage qualitative research kit*. Thousand Oaks: Sage.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 1-14.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445. <https://doi.org/10.1525/sp.1965.12.4.03a00070>
- Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Qualitative Social Research*, 5(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Gleason, T. R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 204-209. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000415>.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. Ersoy, A ve Yalçınoglu, P. (Çev. Ed.). Ankara: Anı.

- Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. New York: Cambridge University.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: the new science of social relationships*. New York: Bantam.
- Gorrese, A. (2016). Peer attachment and youth internalizing problems: A metaanalysis. *In Child & Youth Care Forum*, 45(2), 177–204. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9333-y>
- Gottman, J. M., & Graziano, W. G. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 1-86. <https://doi.org/10.2307/1165860>
- Gould, J. S. (2007). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. (Fosnot, C. T. Ed.). New York: Teachers College.
- Göçer, K. (2022). *Dostluk felsefesi*. İstanbul: Pan.
- Gölbaşı, E., & Gölbaşı, G. (2018). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim: Kuramsal bir bakış. Gülay-Ogelman, H. (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler içinde*. Ankara: Eğiten.
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338– 358. <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>
- Graham, J. A., & Cohen, R. (1997). Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development*, 6(3), 355-372. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00111.x>.

- Green, F. P., & Schleien, S. J. (1991). Understanding friendship and recreation: A theoretical sampling. *Therapeutic Recreation Journal*, 25(4), 29–40. Retrieved from <https://js.sagamorepub.com/trj/article/view/4579>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117-138. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144814>
- Griffin, E. M. (2000). *A first look at Communication theory*. New York: McGraw Hill.
- Gross, M. U. (2002). “Play partner” or “Sure shelter”: What gifted children look for in friendship. *SENG Newsletter*, 2(2), 1-3. Retrieved from <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/play-partner-or-sure-shelter-what-gifted-children-look-for-in-friendship/>
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions For Child And Adolescent Development*, (122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Guhn, M., Gadermann, A. M., Almas, A., Schonert-Reichl, K. A., & Hertzman, C. (2016). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 76–84. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.027>

- Guralnick, M. J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 101(6), 595-612. Retrieved form http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/social_networks_97.pdf
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.004>
- Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Eğiten.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. H., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Gündoğdu, R. (2003). *İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaş seçimlerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr>
- Güneş, F. (2012). Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözüm önerileri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 205-222. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000188135>.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör-Aytar, A. (2015). Topumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Gürleyik, S., & Gözün-Kahraman, Ö. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 201-212. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2019055015>

- Hagan, F. E. (2006). *Research methods and statistics in criminal justice*. Belmont: Wadsworth.
- Hall, L. J. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal for the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19(2), 302-313. <http://dx.doi.org/10.1177/154079699401900406>.
- Haralambos, M. (1987). *Sociology: Themes and perspective*. London: Bell & Hyman.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>.
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Digest, Retrieved form <https://www.ericdigests.org/1992-3/friends.htm>.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.2307/1131681>.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation.

Child Development, 64(2), 445–454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02920.x>

Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2021). The circle of friends intervention: A research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 535-553. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911522>

Hatipoğlu-Sümer, Z. (1999). *The effect of social skills training on perceived dimension of social skills and sociometric status of primary school students*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr>

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>

Hayes, D. S. (1978). Cognitive bases for liking and disliking among preschool children. *Child Development*, 49(3), 906–909. <http://dx.doi.org/10.2307/1128269>.

Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/132697800112749>.

Hendrick, S. S. (2016). *Yakın ilişkiler psikolojisi*. Dönmez, A. & Büyükşahin Sunal, A. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>.

- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim hayatımızın okulsuzlaştırılması*. Çağdaş Babaoğlu, E. (Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Hernandez, J. R. (2015). *How do managers handle organizational rumors effectively, and does emotional intelligence help? A qualitative inquiry*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis. (No. 3682577). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1658144219). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/how-do-managers-handle-organizational-rumors/docview/1658144219/se-2>
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1975). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>.
- Hojjat, M., & Moyer, A. (2017). *The psychology of friendship*. New York: Oxford University.
- Holleb, L. J. (2011). *Social withdrawal during middle childhood: An exploration of social information processing, friendship experiences, and psychological adjustment*. Doctoral dissertation, The University of Maine, Maine (No. 3496081). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (920635641). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/social-withdrawal-during-middle-childhood/docview/920635641/se-2>
- Hood, J. C. (2012). Orthodoxy vs. power: the defining traits of grounded theory. İçinde A. Bryant & K. Charmaz (Ed.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (ss. 151–164). Los Angeles: Sage.

- Hortasçu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler: ana baba, kardeş ve arkadaş* (1. baskı). Ankara: İmge.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 655–663. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024>
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: it's fun and we learn things. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644. <http://dx.doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1–20. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232572055_Emotional_Correlates_of_Social_Competence_in_Children's_Peer_Relationships
- Hundley, R. J., & Cohen, R. (1999). Children's relationships with classmates: A comprehensive analysis of friendship nominations and liking. *Child Study Journal*, 29(4), 233–246. Retrieved from <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA64420493&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00094005&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E798ae98>
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265-284). Malden: Blackwell.
- Iqbal, H., Neal, S., & Vincent, C. (2017). Children's encounters with social and ethnic difference. *Childhood* 24(1), 128–142. <https://doi.org/10.1177/0907568216633741>

- Irvin, D. W., Luo, Y., Huffman, J. M., Grasley-Boy, N., Rous, B., & Hansen, J. H. L. (2021). Capturing talk and proximity in the classroom: Advances in measuring features of young children's friendships. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.003>
- Jagers, R. J., Morgan-Lopez, A. A., Howard, T. L., Browne, D. C., Flay, B. R., & Aban Aya Coinvestigators, University of Illinois at Chicago. (2007). Mediators of the development and prevention of violent behavior. *Prevention Science*, 8(3), 171–179. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0067-4>
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum. *Education*, 117(1), 133-140. Retrieved from https://met512.weebly.com/uploads/4/2/2/5/42253875/anas_article_re-_vygotsky___constructivism.pdf
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9368-z>
- Johnson, D. W., & Johnson R. T. (2004). *The three cs of promoting social and emotional learning*. In Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985376>
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in*

Early Childhood Special Education, 23(2), 65–76.
<https://doi.org/10.1177/02711214030230020201>

Juffer, F, Stams, G. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2004). Adopted children's problem behavior is significantly related to their ego resiliency, ego control and sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 697-706.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00264.x>.

Kahraman, F. (2008). *Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. Baskı). Ankara: Asil.

Kalvin, M. S. C., Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2015). Prevention and intervention programs promoting positive peer relations in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Retrieved from <https://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/prevention-and-intervention-programs-promoting-positive-peer>

Kant, I. (2018). *Eğitim üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say.

Karadağ, E., & Korkmaz, T. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök.

Karakitapoğlu-Aygün, Z., & İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
<https://doi.org/10.1080/00224540209603903>

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

- Kaufman, V., Rodriguez, A., Walsh, L. C. Shafranske, E., & Harrell, S. P. (2022). Unique ways in which the quality of friendships matter for life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 23, 2563–2580. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00502-9>
- Kawabata, Y., Tseng, W., L., & Crick, N., R. (2014). Mechanisms and processes of relational and physical victimization, depressive symptoms, and children's relational-interdependent self-construals: implications for peer relationships and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 26(3), 619-634. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000273>
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirme'nin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kaygusuz, C., & Özpolat A. R. (2015). An analysis of university students' levels of self-control according to their ego states. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 197-212. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24398/258635>
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129. <https://doi.org/10.1177/0272431696016001007>
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069-1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Kernan, M. (2013). Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. M. Kernan & E. Singer (Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* (A. Tüfekci & Ü. Deniz, Çev.) içinde (s. 27-37). İstanbul: Nobel.

- Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı.
- Kıvrak, E., & Basan, F. (2019). Arkadaşlık Değer Algıları Ölçeğinin geliştirilmesi ve alan çalışmasına uygulanması. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*. Ankara, Türkiye.
- Killen, M., Raz, K. L., & Graham, S. (2021). Reducing prejudice through promoting cross-group friendships. *Review of General Psychology*, 26(3), 361-376. <https://doi.org/10.1177/10892680211061262>
- Kim, H. H. S. (2015). School context, friendship ties and adolescent mental health: A multilevel analysis of the Korean Youth Panel Survey (KYPS). *Social Science & Medicine*, 145, 209–216. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.05.002>
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x>.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji- kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *SCAN*, 9, 873-879. <http://dx.doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Koch, H. L. (1948). Methods of studying the behavior and development of young children. In T. G. Andrews (Ed.), *Methods of psychology* (pp. 624–663). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1037/12236-021>
- Kochel, K., P., Ladd, G., W., Bagwell, C., L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/victim profiles' differential risk for worsening peer acceptance: the role of friendship. *Journal of*

Applied Developmental Psychology, 41, 38-45.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.002>

Koç, İ. (2015). The remarks of gifted students attending science and art center about communication skills. *Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 39-53. Retrieved from <https://silo.tips/download/the-remarks-of-gifted-students-attending-science-and-art-center-about-communicat>

Koç-Erdamar, G. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 207-243). Ankara: Anı.

Kolak, A. (2010). Sociometinançrijski status učenika u razrednom odjelu i skolskoj hijerarhiji. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 243-254. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/118087>

Kolb, S. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 3(1), 83-86. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10520/EJC135409>

Kolukısa, E. A., Oruç, Ş., Akbaba, B., & Dündar, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Gizem.

Kon, I. S., Losenkov, V. A., De Lissovoy, C., & De Lissovoy, V. (1978). Friendship in adolescence: values and behavior. *Journal of Marriage and Family*, 40(1), 143-155. <https://doi.org/10.2307/350615>

Koştas, M. (1987). Sosyalleşme (Socialisation). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 329-334. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12575/49933>

Köseoğlu, F., & Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma: Teoriden öğretim uygulamalarına*. Ankara: Pegem.

Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.

Krampač-Grljušić, A., & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy* 8(1) 17-35. <http://dx.doi.org/10.17810/2015.68>.

Krause, N., & Ellison, C. G. (2003). Forgiveness by God, forgiveness of others, and psychological well-being in late life. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(1), 77-93. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-5906.00162>

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 592–618). New York: John Wiley & Sons.

Kunnanatt, J. T. (2008). Emotional intelligence: theory and description: a competency model for interpersonal effectiveness. *Career Development International*, 13(7), 614-629. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430810911083>

Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29173/312411>

Kurth, S. B. (1970). Friendships and friendly relations. In G. J. McCall, M. M. McCall, N. K. Denzin, G. D. Suttles, & S. B. Kurth (Eds.), *Social relationships* (pp. 136-170). Chicago: Aldine.

La Greca, A. M. (1983). Teaching interpersonal skills: a model for instruction in the schools. *School Psychology International*, 4(2), 109-112. <https://doi.org/10.1177/0143034383042007>

- La Greca, A. M., & Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: a behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(2), 220-227. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.48.2.220>
- Laatsch, L., Brittan, L., Keating, S., Kircner, P., Lehman, D., Madsen, K., Milsen, L., & Otto C. (2005). Cooperative learning effects on teamwork attitudes in clinical laboratory science. *Clinical Laboratory Science*, 18(3), 150-159. <https://doi.org/10.29074/ascls.18.3.150>
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel (Eds.) & R. P. Weissberg, *Social competence in developmental perspective* (pp. 277–291). Kluwer Academic/Plenum. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2442-0_17
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333–359. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven: Yale University.
- Ladd, G. W., & Emerson, E. S. (1984). Shared knowledge in children's friendships. *Developmental Psychology*, 20(5), 932–940. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.932>

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <http://dx.doi.org/10.2307/1131882>.
- Larivière-Bastien, D., Aubuchon, O., Blondin, A., Dupont, D., Libenstein, J., Séguin, F., Tremblay, A., Zarglayoun, H., Herba, C. M., & Beauchamp, M. H. (2022). Children's perspectives on friendships and socialization during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach. *Child: Care, Health and Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/cch.12998>
- Lawson, J. (2003). Depth accessibility difficulties: An alternative conceptualisation of autism spectrum conditions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-5914.00213>.
- Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H., & Baird, H. J. (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1121-1131. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311006>
- Lee, B., & Yoo, Ms. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8, 151-175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Lewis, D., Al-Shawaf, L., Russell, E., & Buss, D. (2015). *Friends and happiness: an evolutionary perspective on friendship*. In: Demir M. (eds) Friendship and happiness. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_3
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967-85. <https://doi.org/10.2307/2578601>.
- Liddle, I., & Carter, G. F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale.

Educational Psychology in Practice, 31(2), 174–185.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409>

Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K., & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1053–1058. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.6.1053>

Lovecky, D. V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. *Counseling and Guidance Newsletter (NAGC)*, 5(3), 2, 6-7. Retrieved from <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/highly-gifted-children-and-peer-relationships/>

Lucas, R. E., & Dyrenforth, P. S. (2006). Does the existence of social relationships matter for subjective well-being? In K. D. Vohs & E. J. Finkel (Eds.), *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes* (pp. 254-273). New York: Guilford.

Lynch, S. M. (1997). *Dostluk üzerine*. İstanbul: Ayrıntı.

Mack, N., Woodson, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

- Makino, Y., & Tagami, F. (1998). Subjective well-being and self acceptance. *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 69(2), 143-148. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.69.143>
- Marriott, C., Hamilton-Giachritsis, C., & Harrop, C. (2014). Factors promoting resilience following childhood sexual abuse: a structured, narrative review of the literature. *Child Abuse Review*, 23(1), 17-34. <https://doi.org/10.1002/car.2258>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of friends' activities to friendship quality. *The Journal of Early Adolescence*, 26(3), 365-388. <https://doi.org/10.1177/0272431606288553>
- Maxfield, M. G., & Babbie, E. R. (2005). *Research methods for criminal justice and criminology*. Belmont: Wadsworth.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224, [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7).
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., & Mayrovitz, H. N. (1999). The impact of an emotional self-management skills course on psychosocial functioning and autonomic recovery to stress in middle school children. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 34(4), 246-268. <https://doi.org/10.1007/BF02688693>
- McGillicuddy, D. (2021). "They would make you feel stupid" ability grouping, children's friendships and psychosocial wellbeing in Irish primary school. *Learning and Instruction*, 75, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101492>
- McGinnis, E. (2012). *Skillstreaming in early childhood: A guide for teaching prosocial skills* (3rd ed.). Champaign, IL: Research.

- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (Revised edition). Illinois: Research.
- Mehaffey, J. I., & Sandberg, S. K. (1992). Conducting social skills training groups with elementary school children. *School Counselor*, 40(1), 61–67. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23900832>
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: what matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99-108. <https://doi.org/10.1177/183693911504000113>
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R, Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Eval Program Plann.* 73, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J. G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 28(1), 3–39. <https://doi.org/10.1177/106939719402800101>

- Miller, P. A., & Jansen op de Haar, M. A. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109–125. <https://doi.org/10.1023/A:1024430532155>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Millis, B. J. (2010). *Why faculty should adopt cooperative learning approaches. Cooperative learning* (s. 1-11). Virginia: Stylus.
- Mitchell, G. S. (2005). *Children's friendship and after- school program participation: Does participation in an after- school program affect the development and quality of children's friendship*. Master's Thesis, University of Massachusetts, USA. (No. 3179906). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304997163). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/childrens-friendships-after-school-program/docview/304997163/se-2>
- Moore, S., & Boldero, J. (1991). Psychosocial development and friendship functions in adolescence. *Sex Roles: A Journal of Research*, 25(9-10), 521-536. <https://doi.org/10.1007/BF00290061>
- Muuss, R. E. (2006). *Theories of adolescence* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>
- Nader-Grossbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2013). How could theory of mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? *Research*

in *Developmental Disabilities*, 34(9), 2642-2660.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.010>

Nalbant, S., Aktop, A., Özer, D., & Hutzler, Y. (2011). Validity and reliability of a Turkish version of the friendship activity scale. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 523-530. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.597176>

Namdar, A. O., & Akbayrak, K. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 59-87.
<http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.486641>

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546–555. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7

Narvaez, D. (2022). First friendships: foundations for peace. *Peace Review*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/10402659.2022.2092398>

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.
<https://doi.org/10.1002/jclp.21923>

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>.

Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockevelt, B. L., & Schweinle, A. (2018). Multilevel analysis of child and adolescent subjective well-being across 14

- countries: Child and country-level predictors. *Child Development*, 90(2), 395–413.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13134>
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. New York: Southern Illinois University.
- Nezu, A. M., & Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35(2), 134-138. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.2.134>
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. In Dannerbeck, A., Casas, F., Sadurni, M., Coenders, G. (Eds). *Quality-of-life research on children and adolescents. Social indicators research series*, 23. Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2312-5_3
- Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411–423. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.04.002>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: findings from head start REDI. *Early Education and Development* 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8

- Novick, B., Kress, J. S., & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: how to integrate academic, social, and emotional learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Okebukola, P. A. (1986). Cooperative learning and students' attitudes to laboratory work. *School Science and Mathematics*, 86(7), 582-590. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1986.tb11659.x>
- Oktaý, J. S. (2012). *Grounded theory*. Oxford: Oxford University.
- Okumuş, S. (2017). *İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke'nin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen bilimleri dersinin anlaşılmasına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr>
- O'Meara, J. D. (1989). Cross-sex friendship: Four basic challenges of an ignored relationship. *Sex Roles: A Journal of Research*, 21(7-8), 525-543. <https://doi.org/10.1007/BF00289102>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Lebof, L. M. (2013). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/1096250613512666>
- Overton, S., & Rausch, J. L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 11-29. <http://dx.doi.org/10.1177/108835760201700102>.

- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özbey-Gökçe, F., Ellibeş-Cerrah, H., & Arpaz-Ünsal Ş. (2021). Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 113-145. <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.621484>
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13707/165957>
- Özdemir-Toplaoğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özden, K., & Berk, Ö. S. (2016). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcıları. Namer, Y. (Ed.) 19. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı* içinde (ss. 182-183). İzmir: Türk Psikologlar Derneği.
- Özden, M. (2016). Gömülü teori. İçinde A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda dostluk eğitimi*. Ankara: Gece.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2816/37903>

- Özkan, Z. (2018). *Sosyal ilişkilerin iyileştirici gücü*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Öztürk, D. (2009). *The effects of friendship making skills training with board game on friendship making skills of fourth grade elementary school students*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr>
- Öztürk, N. (2016). *Arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr>
- Pachucki, M. C., Ozer, E. J., Barrat, A., & Cattuto, C. (2015). Mental health and social networks in early adolescence: A dynamic study of objectively-measured social interaction behaviors. *Social Science & Medicine*, 125, 40-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.04.015>
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 467-490. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00032-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00032-9)
- Palonen, T., Neitola, M., & Laine, K. (2008). *Friendship ties and exclusionary ties in classroom. The social structure among eight years old children*. Conference: Creating a learning world: Proceedings of the 8th International Conference for the Learning Sciences, ICLS '08, Utrecht, The Netherlands, 2, 23-28.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social

dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>

Parlakian, R. (2003). *Before the abc's: promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington: Zero to Three.

Parveen, Q., Mahmood, S. T., Azhar Mahmood, A., & Arif, M. (2011). Effect of cooperative learning on academic achievement of 8th grade students in the subject of social studies. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 950-954. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/236177635_Effect_of_cooperative_learning_on_academic_achievement_of_8th_grade_students_in_the_subject_of_social_studies

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Peets, K., & Hodges, E. V. E. (2018). Authenticity in friendships and well-being in adolescence. *Social Development*, 27(1), 140-153,
<https://doi.org/10.1111/sode.12254>

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy* (1. Edition) (pp.1-18). NewYork: Wiley.

Pepler, D. J., & Bierman, K. L. (2018). *With a little help from my friends: The importance of peer relationships for social-emotional development*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Retrieved from <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf450248-PeerRelationships.pdf>

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
<https://doi.org/10.3102/0013189X025006019>

- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences* 3(9), 337-344. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01362-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01362-5)
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45- 57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431–447. <https://doi.org/10.1348/026151000165788>
- Philips, D. C., & Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme: perspektifler*. (Soner Durmuş, Çev). Ankara: Nobel.
- Pikul, M. A. (2015). *Changes in the social and emotional wellness of students after participation in a mentoring program*. Doctoral Dissertation, Concordia University. (No. 3689526). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1679450119). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/changes-social-emotional-wellness-students-after/docview/1679450119/se-2>
- Pommier, E. A. (2010). *The compassion scale*. Doctoral Dissertation, The Graduate School of the University of Texas at Austin, Texas (No. 3445994). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (855633530). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/compassion-scale/docview/855633530/se-2>
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2019). Creating shared value. In: Lenssen, G., Smith, N. (eds) *Managing sustainable business*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1144-7_16

- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Cognitive-and-Social-Constructivism%3A-Developing-for-Powell-Kalina/a716ae15717001889732f937a37f7292faf1d107>
- Powers, A., Ressler, K. J., & Bradley, R. G. (2009). The protective role of friendship on the effects of childhood abuse and depression. *Depression and Anxiety*, 26(1), 46–53. <https://doi.org/10.1002/da.20534>
- Pratt-Adams, S., & George, R. (2004). Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society* 19(1), 16-26. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.830>
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları*. Çevikbaş, M. & Çevikbaş, S. (Çev.). Ankara: Nobel.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: what have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1
- Purwanto, A., Mustaji, Prasetyo, K., Pamungkas, D. E., & Sukarman. (2018). The effect of cooperative learning model in social science class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 212, 668-672. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0>

- Putri, F., & Muttaqin, D. (2022). The role of basic psychological need satisfaction as a mediator between friendship quality and life satisfaction. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi*, 7(1), 15-26. <https://doi.org/10.21580/pjpp.v7i1.10394>
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749–765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>
- Reber, A. S. (1995). *The penguin dictionary of psychology*. London: Penguin.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: the role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167200266002>.
- Renouf, A., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Perusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109-1123. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>
- Rice, M. L., & Wilson, K. E. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90(1), 28-33, <https://doi.org/10.1080/00377999909602388>
- Robb, J. C. (2016). *Externalizing subtypes and peer rejection: The impact of a close or conflictual teacher-child relationship* (No. 10123737). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (1806815397). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/externalizing-subtypes-peer-rejection-impact/docview/1806815397/se-2>

- Roberts, B. W., Chernyshenko, O. S., Stark, S., & Goldberg, L. R. (2005). The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Personnel Psychology*, 58, 103-139. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00301.x>
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school well-being. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285862577_Emotional_literacy_and_the_ecology_of_school_well-being
- Roper, R., & Hinde, R. A. (1979). A teacher's questionnaire for individual differences in social behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20(4), 287-298. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1979.tb00515.x>
- Rose, A., & Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to helping and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75(3), 749-763. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00704.x>
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. Singapore: McGraw-Hill.
- Rubin, K. H., & Bowker, J. C. (2018). Friendship, (Ed. M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, J. E. Lansford). *The Sage Encyclopedia of Lifespan Human Development*, (ss. 908-910). <http://dx.doi.org/10.4135/9781506307633.n339>.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *The handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571-645). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Russell, B. (2018). *Eğitim üzerine*. İstanbul: Cem.

- Ryan, S. (2012). *The conditions of kindness in politics* (No. 1510367). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1017532421). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/conditions-kindness-politics/docview/1017532421/se-2>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. Magee, J. W., Kling, C. K., & Wing, H. E., (1999). *Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being, the self and society in aging procesess*, (Ed. Ryff C. D., Magee, J. W.). New York: Springer.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143–171. https://www.researchgate.net/publication/239839187_Peer_Networks_Behavior_Contingencies_and_Children's_Engagement_in_the_Classroom retrieved from.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Jornual of Career Assessment*, 10(2). 233-257. <https://doi.org/10.1177/1069072702010002007>
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Values priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z)
- Santos, B. R., Sarriera, J. C., & Bedin, L. M. (2019). Subjective well-being, life satisfaction and interpersonal relationships associated to socio-demographic and contextual variables. *Applied Research in Quality of Life*, 14, 819–835. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9611-6>

- Santos-Rego, M. A., & Lorenzo-Moledo, M. D. M. (2005). Promoting interculturality in Spain: Assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural education*, 16(3), 293-301. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ719124>
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*. Ömeroğlu, E. (Ed.). Ankara: Pegem.
- Sart, G. (2015). Gözlem. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Savahl, S., Adams, S., Florence, M., Casas, F., Mpilo, M., Isobell, D., & Manuel, D. (2020). The relation between children's participation in daily activities, their engagement with family and friends, and subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13, 1283-1312. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09699-3>
- Schaefer, M. P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. PhD Thesis, Northcentral University, Arizona. (No. 3531503). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1151503701). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/determining-methods-teaching-character-education/docview/1151503701/se-2>
- Scharf, M., Kerns, K. A., Rousseau, S., & Kivenson-Baron, I. (2016). Mother-child attachment and social anxiety: Associations with friendship skills and peer competence of Arab children. *School Psychology International*, 37(3), 271- 288. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034316631179>
- Schneider, B. H., Wiener, J., & Murphy, K. (1994). Children's friendships: The gaint step beyond peer acceptance. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 323-340. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407594113001>

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of personality* (10th ed.). USA: Wadsworth.

Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: an educational perspective*. (6. Edition.). USA: Pearson.

Schwab, S., Lindner, K. T., Helm, C., Hamel, N., & Markus, S. (2021). Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.

Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2019). Sosyal duygusal beceri, arkadaşlık niteliği ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Özel yetenekli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3939-3952. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.38831>

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.

Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39. <https://doi.org/10.29065/usakead.232420>

Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1252177, 1-10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>

Shapiro, L. E. (2017). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (11. Baskı). (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.

- Sherman, J. S. (2000). *Science and science teaching*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): an interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356. <https://doi.org/10.1007/BF00896500>
- Sias, P. M., & Bartoo, H. (2007). Friendship, social support, and health. In *Low-Cost Approaches to Promote Physical and Mental Health* (pp. 455–472). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36899-X_23
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(2), 63–68. <https://doi.org/10.1002/smi.926>
- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 22(4), 19:1–19:34. <http://dx.doi.org/10.1145/2744195>
- Son, D., & Padilla-Walker, L. M. (2020). Happy helpers: A multidimensional and mixed-method approach to prosocial behavior and its effects on friendship quality, mental health, and well-being during adolescence. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1705–1723. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00154-2>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı.

- Spano, R. (2003). Concerns about safety, observer sex, and the decision to arrest: evidence of reactivity in a large-scale observational study of police. *Criminology*, 41(3), 909–932. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb01008.x>
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*, 35(4), 1080–1102. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: A Division of Guilford.
- Stanton-Salazar, R. D. (2004). Social capital among working-class minority students. In M. A. Gibson, P. Gándara, & J. P. Koyama (Eds.), *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. New York: Teachers College.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Newbury Park: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Streelasky, J. (2022). Kindergarten children's views on friendship in a super-diverse context. *Childhood*, 29(1), 94-111. <https://doi.org/10.1177/09075682211063358>

- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. USA: Great Potential.
- Strully, J., & Strully, C. (1985). Friendship and our children. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 10(4), 224-227. <https://doi.org/10.1177/154079698501000406>
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Şepitci-Sarıbaş, M. (2022). *Çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş çocuklarına verilen duygu düzenleme eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerine, kaygı düzeylerine ve akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr>
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Şimşek, H. (2016). Yapılandırmacı kuram. C. Şahin (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 335-354). Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (8. Ed.). Boston: Pearson.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76(1), 59-89. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00069-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00069-X)
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>

- Tarsha, M. S. (2022). Neurobiology of social capacities: the building blocks of friendship. *Peace Review*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10402659.2022.2094200>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Tekinşen, A. B. (2019). *TRT Çocuk Dergisi'nde yer alan edebî metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr>
- Temel, F., & Aksoy, A. (2001). *Ergen ve gelişimi, yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel.
- Tercan, M. (2020). *Examining the effects of intergroup contact stories on the perceptions of Turkish and Syrian primary school students about intergroup friendship*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*. 4(2), 323-351. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Thompson, M., Grace, C. O., & Cohen, L. J. (2002). *Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri* (Çev. Boylu, E. N.). Ankara: Arkadaş.
- Tiliouine, H. (2015). School bullying victimization and subjective well-being in Algeria. *Child Indicators Research*, 8, 133–150. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9286-y>
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M., & Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 447-487. <https://doi.org/10.34234/ded.720094>

- Tozduman-Yaralı, K., Özkan, H. K., & Güngör-Aytar, A. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/317775>
- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Trevino, J. O. (2014). *Emotional and social intelligence: a study of interpersonal, intrapersonal, social awareness, and social facility skills of information technology professionals in higher education*. Doctoral Dissertation, Texas A and M University-Corpus Christi, Texas. Corpus Christi ProQuest Dissertations, (No. 3667932). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1665219237). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/emotional-social-intelligence-study-interpersonal/docview/1665219237/se-2>
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95–105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12. Retrieved from http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v1_n2.pdf
- Tudge, J. R., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36(2), 61–81. <https://doi.org/10.1159/000277297>

- Türk Dil Kurumu (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts
- Türkkahraman, M. (2014). Social values and value education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 116, 633–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.270>
- Underwood, M. K. (2004). Gender and peer relations: are the two gender cultures really all that different? In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations* (pp. 21-36). Washington: American Psychological Association.
- Upton, C. L. (2009). *Situational traits of character dispositional foundations and implications for moral psychology and friendship*. Maryland: Lexington.
- Urquhart, C. (2018). *Nitel araştırmalar için temellendirilmiş kuram* (Çev. Ünlü, Z. & Külekçi, E.). Ankara: Anı.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr>
- Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının üstün zekalı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr>
- Van der Horst, M., & Coffe, H. (2010). How Friendship network characteristics influence subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107, 509-529. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9861-2>
- Van Lange, P. A. M., Rusbult, C. E., Drigotas, S. M., Arriaga, X. B., Witcher, B. S., & Cox, C. L. (1997). Willingness to sacrifice in close relationships. *Journal of Personality*

and Social Psychology, 72(6), 1373-1395. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.6.1373>

Vaughn, S., & Lancelotta, G. X. (1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: Peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology*, 28(3), 181-188. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90010-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90010-5)

Vega, M. L., & Hederich, C. M. (2015). The impact of a cooperative learning program on the academic achievement in mathematics and language in fourth grade students and its relation to cognitive style. *New Approaches in Educational Research*, 4(2) 84-90. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.124>

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford.

Vohs, K. D., & Schmeichel, B. J. (2003). Self-regulation and the extended now: Controlling the self alters the subjective experience of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 217-230. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.217>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge Mass: Harvard University.

Wallerstein, I. (2016). *Gulbenkian komisyonu sosyal bilimleri açın*. Tekeli, Ş. (Çev.). İstanbul: Metis.

Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 151-176. <https://doi.org/10.1037/h0033967>

Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>

- Wang, Z., Bowker, J. C., Liu, J., Dan Li, D., & Chen, X. (2020). Relations between shyness and psychological adjustment in Chinese children: The role of friendship quality. *Infant and Child Development*, 30(e2209), 1-16. <https://doi.org/10.1002/icd.2209>
- Warris, A., & Rafique, R. (2009). Trust in friendship: a comparative analysis of male and female university students. *Bulletin of Education and Research*, 31(2), 75-84. https://www.researchgate.net/publication/216049657_Trust_in_Friendship_A_Comparative_Analysis_of_Male_and_Female_University_Students
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Wei, H. S., & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244–262. <https://doi.org/10.1177/0143034311402310>
- Weigelt, J. A. (2012). Friendship. *Journal of Surgical Education*, 69(3), 273. <https://doi.org/10.1016/J.JSURG.2012.02.003>
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary*

Educational Psychology, 35(3), 193-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>.

West, W. (2001). Beyond grounded theory: the use of a heuristic approach to qualitative research. *Counselling and Psychotherapy Research*, 1(2), 126-131. <http://dx.doi.org/10.1080/14733140112331385168>

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Whitlock, J. (2003). *ACT for youth upstate center of excellence: Research facts and findings*. Ithaca: Cornell University. Retrieved from <http://www.actforyouth.net/documents/may02factsheetadolbraindev.pdf>

Wichadee, S., & Orawiwatnakul, W. (2012). Cooperative language learning: increasing opportunities for learning in teams. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(2), 93-100. <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i2.6903>

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>

Wiltz, J. M. A. (2005). *Identifying factors associated with friendship in individuals with mental retardation*. Doctoral Dissertation, Ohio University, Ohio. ProQuest Dissertations, (No.3182744). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305425514). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/identifying-factors-associated-with-friendship/docview/305425514/se-2>

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Windle, M. (1994). A study of friendship characteristics and problem behavior among middle adolescents. *Child Development*, 65(6), 1764-1777. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00847.x>.
- Windschitl, M. (1999). A vision educators can put into practice: Portraying the constructivist classroom as a culture system. *School Science and Mathematics*, 99(4), 189-196. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17473.x>
- Woods, P. (1990). *The happiest days? how pupils cope with school*. London: Falmer.
- Yager, J. (2003). *Arkadaşlık acıtmaya başladığında*. Mercan, A., (Çev.), İstanbul: Beyaz Balina.
- Yaşaroğlu, C., & Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 996-1005. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1850>
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2018). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- Yazgan-İnanç, B., Kılıç-Atıcı, M., & Bilgin, M. (2019). *Gelişim psikolojisi 1*. Ankara: Pegem.
- Yeğin, H. İ. (2017). Vefakârlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. (*AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(9), 119-132. Retrieved from <http://194.27.34.65:8080/xmlui/handle/20.500.12491/526>

- Yeşilyaprak, B. (1995). *İşbirliğiyle öğrenme yönteminin bazı öğrenci niteliklerine etkisi*. Araştırma Raporu, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler programındaki değerlere ilişkin algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 82-99. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8021/105369>
- Young, J. L. (2014). *Evaluating the effectiveness of positive life changes social-emotional learning curriculum*. Doctoral Dissertation, University Of Minnesota, Minnesota. ProQuest Dissertations (No. 3635242). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1614208764). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/evaluating-effectiveness-i-positive-life-changes/docview/1614208764/se-2>
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago.
- Yörükoğlu, A. (2018). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142. <https://doi.org/10.1177/0271121412453175>

- Yugar, J. M., & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendship: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review*, 30(4), 568–585. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2001.12086135>
- Yun-Lee, L. S. (2008). *Peer reciprocity, acceptance and friendship quality in children with autism in general educational settings*. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles. ProQuest Dissertations (No. 3335941). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304660362). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/peer-reciprocity-acceptance-friendship-quality/docview/304660362/se-2>
- Zajac, R. J., & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *The Elementary School Journal*, 98(1), 3-13. <http://dx.doi.org/10.1086/461881>.
- Zentall, S. S., Kuester, D. A., & Craig, B. A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/00220670903567356>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: the role of self-regulatory processes and beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705–722). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.039>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College.

EKLER



Ek-1. Etik Kurul Belgesi



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : E-73613421-604.01.02-2010300011
Konu : Etik Kurul Kararı 2020/9

Tarih: 30.10.2020

Sayın Arş. Gör. Mustafa EROL

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz araştırma görevlisi olarak hazırlamış olduğunuz **“İlkokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin Gömülü Teori Kapsamında İncelenmesi”** başlıklı çalışmanızı etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Bestami ÖZKAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 2020-09 Toplantı Kararları_0009-0009.pdf (Elektronik Ek)

01.10.2020

Ek-2. Milli Eğitim İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-21474731
Konu : Mustafa EROL'un
Anket Başvurusu

01.03.2021

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 30.10.2020 tarihli ve 2010300011 sayılı yazınız
b) Valilik Makamının 25.02.2021 tarihli ve 21288289 sayılı oluru.

Üniversiteniz Araştırma Görevlisi Mustafa EROL'un "**İlkokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin Gömülü Teori Kapsamında İncelenmesi**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği **müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza** araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan istmemanket@meb.gov.tr mail adresine rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

A
B
T
E
K

Ek-3. Araştırma İzni Valilik Oluru



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-21288289
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

25/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 30.10.2020 tarihli ve 2010300011 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.02.2021 tarihli tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mustafa EROL'un "**İlkokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin Gömülü Teori Kapsamında İncelenmesi**" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Soruları, İlkokul Öğrencileri İçin Arkadaşlık İlişkileri Ölçeği, İlkokul Öğrencileri İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi **yüz yüze** eğitime **geçilmesine müteakiben**, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/02/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) Yazı
2- Genelge.
3- Komisyon Tutanağı.

Ek-4. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

Bu araştırma "*İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlığa Yükledikleri Anlamlar Doğrultusunda Geliştirilen Eğitim Programının Arkadaşlık, Akran İlişkileri ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi*" adına yapılacaktır. Araştırmada elde edilen veriler sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak başka herhangi bir amaç için kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmanın soruları ilkokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini belirlemeye yönelik nitel ve nicel yöntemleri kapsamaktadır. Araştırma gönüllülük esasına göre yapılacak olup katılmak istemeyen araştırmaya katılmayabilecektir. Eğer araştırma sürecinde veya veri toplama araçlarında farklı bir durum görürseniz cevaplamaya bilir, araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Veri toplama araçlarına lütfen isim soy isim ve açık adresinizi yazmayınız. Kişisel bilgilerinizin güvenliği için bunlar gereklidir. Araştırmanın verileri analiz edildikten sonra isterseniz mail adresinizi formda belirtiniz o mail adresine araştırmanın sonuçları atılacaktır. Araştırmaya katılmak istiyor musunuz?

Evet

Hayır

Ek-5. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Öğrenci Rıza Formu

Sayın Veli,

Ekte çocuğunuza uygulayacağımız anket ve görüşme formları verilmiştir. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup sadece çocukların arkadaşlık ilişkilerini anlama adına kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır. Çalışmanın etik kurul uygunluk belgesi mevcuttur. Çocuğunuzun da bilgisi dâhilinde araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki gerekli yerleri doldurup formu bize teslim ediniz.

Çocuğun Adı, Soyadı:

Çocuğun İmzası:

Tarih:

Velisinin Adı, Soyadı:

Velisinin İmzası:

Tarih:

Araştıracının Unvanı, Adı, Soyadı: Arş. Gör. Mustafa EROL

Adres: Oda. Telefon No:

Tarih:

Ek-6. Bilgilendirilmiş Olur Formu

Bilgilendirilmiş Olur Formu

Aşağıda imzası olan ben "**İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlığa Yükledikleri Anlamlar Doğrultusunda Geliştirilen Eğitim Programının Arkadaşlık, Akran İlişkileri ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi**" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

- Bu çalışmayı yürüten **Arş. Gör. Mustafa EROL** çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı yazılı ve sözlü bilgi verdi.
- Araştırmacı **Arş. Gör. Mustafa EROL** çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
- Araştırmacı **Arş. Gör. Mustafa EROL** bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
- Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı **Arş. Gör. Mustafa EROL** ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
- Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
- Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM

Katılımcının Adı ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

Ek-7. Özgeçmiş Sayfası

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	EROL Mustafa
E-posta	

Eğitim Derecesi	Okul/Program
İlköğretim	Yozgat Sorgun Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu
Lise	Sorgun Lisesi / Eşit Ağırlık-TM-G Sınıfı
Üniversite (Lisans)	Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans (Tezli)	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

İş Deneyimi	Çalıştığı Yer	Görev
	Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul Esenyurt Ali Fuat Üstün İlkokulu	Sınıf Öğretmeni Kamu
	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce

Yayınlar	
Yök Akademik	https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/viewAuthor.jsp
AVESİS	https://avesis.yildiz.edu.tr/merol/
Google Akademik	https://scholar.google.com/citations?user=yBfJZ14AAAAJ&hl=tr
ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1675-7070



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...