

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OYUN TERAPİSİYLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ GRUPLA
PSİKOLOJİK DANIŞMANIN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE
ETKİSİ

Esra TEKE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SÜRÜCÜ

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra TEKE
	Numarası	168301051004
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

22/02/2019
Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası
Esra TEKE



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra TEKE
	Numarası	168301051004
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SÜRÜCÜ
	Tezin Adı	Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi başlıklı bu çalışma 22/02/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SÜRÜCÜ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Kemal ÖZTEMEL	

ÖNSÖZ

Oyun aracılığıyla çocuğun kendini ifade etmesi, keşfetmesi, sorunlarına çözümler bulması gibi amaçları da taşıyan oyun terapisi çalışmaları son kırk yıl içinde artış göstermiştir. İstismar, bağlanma problemleri, travma, ölüm, uygun olmayan davranışlar, sosyal kaygı gibi sorun alanlarına yönelik olarak uygulanabilen oyun terapisi, çocuklarla çalışmada pek çok olumlu sonucu doğurmuştur.

Ülkemizde oyun terapisine yönelik eğitim çalışmalarının son yıllarda arttığı görülse de bu alanda yurt içinde bulunan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca literatür taramasında yurt içinde oyun terapisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda sosyal kaygıya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupta psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu yüksek lisans tez çalışmasının alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışma konumu seçerken isteklerimi göz önünde bulunduran, seminer çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Abdullah SÜRÜCÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine çalışmamda konu, kaynak ve yöntem açısından bana sürekli yardımda bulunarak yol gösteren Doç. Dr. Zeliha TRAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimim süresince bana kazandırdıkları bilgilerden dolayı tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamda destek ve katkılarını esirgemeyen okul idaresine, öğretmen arkadaşlarıma bilhassa gruptaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerine çok teşekkür ediyorum. Öğrencilerin bu çalışmaya katılmasında destekleyici ve izin verici tutumları dolayısıyla öğrenci velilerine teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışma gruplarına katılım sağlayan her bir grup üyesine en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstatistiki işlemlerimde yardım ve destekleri için kız kardeşim Dr. Güllü EREN'e, benden desteklerini esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkürler.

Çalışma sürecimde yabancı kaynakları taramamda, çevirilerimde bana yardımcı olan, bu süreçte bana rehberlik eden, her zaman yanımda olan eşim Muhammed TEKE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Esra TEKE





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra TEKE
	Numarası	168301051004
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Sürücü
	Tezin Adı	Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmadaki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada, deneme modellerinden olan “öntest-sontest kontrol gruplu” deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir ilkökulün dördüncü sınıflarında öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma doğrultusunda, araştırmanın başında ilkökulda dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçimi uygulanmış, sosyal kaygı düzeyi en yüksek çıkan öğrenciler içinden 8 öğrenci deney grubunu, 8 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada deney grubuna her biri 40 dakika süren 8 oturum uygulanmıştır. Oturumlar sona erdikten sonra deney ve kontrol gruplarına Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçimi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öntest-sontest puanları arasındaki fark ve deney grubuna katılan öğrencilerin öntest-izleme testi arasındaki fark Wilcoxon İşaretli

Sıralar Testi ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öntest puanları arasındaki fark ve sontest puanları arasındaki fark ise Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Bununla birlikte deney grubu öntest-sontest puanlarıyla cinsiyet ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki fark Kruskal Wallis Testiyle analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun öntest-sontest puanları ile deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öntest-sontest puanları ile deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öntest-sontest puanlarıyla cinsiyet ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öntest ve izleme testleri arasında ise anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: İlkokul öğrencileri, oyun terapisi, grupla psikolojik danışma, sosyal kaygı, deneme modeli



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra TEKE
	Numarası	168301051004
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Sürücü
	Tezin İngilizce Adı	The Effects of Group Counseling Integrated with Play Therapy on Social Anxiety Levels of Children at Primary School

SUMMARY

The aim of this study is to search the effect of group counselling integrated with play therapy on reducing the levels of social anxiety of primary school students. In this study, the “pretest-posttest with control group” trial design was used. The study group of this research consists of the students studying in the 4th grade in an elementary school in the Selçuklu district of Konya in the 2017-2018 academic year. In line with this research, at the beginning of the research, the Social Anxiety Scale for Students-Renewed Form was applied to the students attending the 4th grade in the primary school, consequently 8 students among students with high social anxiety consisted the study group and another 8 students consisted the control group. In the study 8 sessions and 40 minutes for each, applied to randomly selected study group. When the sessions were over, the Social Anxiety Scale for Students-Renewed Form was applied to the experimental and control groups.

The difference between the pretest-posttest scores of the experimental and control groups and also the difference between pretest and follow up test of the

students in the experimental group was tested with the Wilcoxon Signed Ranks Test. The difference between pretest scores and the posttest scores of the experimental and control groups was tested by Mann Whitney U Test. The difference between the pretest and post-test scores of the experimental group, the gender and perceived academic achievement levels were analyzed by Kruskal Wallis Test.

As a result of the analysis, no significant difference was found between the pretest and posttest scores of the control group and pretest scores of the experimental and control groups. There was a significant difference between both pretest and posttest scores of the experimental group and the posttest scores of the experimental and control groups. In addition, there was not significant difference between the pretest-posttest scores of the experimental group and gender and perceived academic achievement levels. A significant difference was found between pretest and follow-up tests of experimental group.

Key words: Primary school students, play therapy, group counseling, social anxiety, trial model

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Denenceler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. İlkokul Dönemi Çocuklarının Özellikleri	7
2.2. İlkokul Dönemi Çocukları İçin Oyun.....	10
2.3. Oyunun Tanımı	12
2.3.1. Oyunun Tarihçesi	14
2.3.2. Oyunun Çocuk İçin Önemi ve Çocuğun Gelişimine Etkisi.....	15

2.3.2.1. Oyunun Çocuğun Bedensel Gelişimine Etkileri.....	16
2.3.2.2. Oyunun Psiko-motor Gelişime Etkileri	18
2.3.2.3. Oyunun Çocuğun Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkileri.....	19
2.3.2.4. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Etkileri.....	20
2.3.2.5. Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkileri.....	21
2.3.3. Oyunun Yapısal Temelleri.....	22
2.3.4. Oyun Evreleri.....	22
2.3.5. Oyun Çeşitleri.....	23
2.3.5.1. Hayali Oyun.....	24
2.3.5.2. Grup Oyunları.....	24
2.3.6. Oyun Kuramları.....	25
2.3.6.1. Klasik Kuramlar.....	25
2.3.6.2. Dinamik Kuramlar.....	26
2.3.7. Oyunun Terapötik Kullanımı ve İyileştirici Etkileri.....	28
2.4. Oyun Terapisinin Tanımı.....	32
2.4.1. Oyun Terapisinin Tarihçesi.....	33
2.4.2. Oyun Terapisi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	34
2.4.3. Oyun Terapisinin Öğeleri.....	40
2.4.3.1. Oyun Odası.....	41
2.4.3.2. Oyun Odasındaki Materyaller.....	42
2.4.3.3. Terapist.....	42
2.4.3.4. Çocuk.....	43
2.4.3.5. Süreç.....	44
2.4.3.6. Terapötik İlişki.....	44
2.4.4. Oyun Terapisinin Kullanım Alanları.....	45
2.4.5. İlkokul Dönemi Çocukları İçin Oyun Terapisi.....	46

2.5. Sosyal Kaygı Kavramı.....	47
2.5.1. Sosyal Kaygının Oluşumunda Etkili Olan Faktörler.....	50
2.5.2. Sosyal Kaygı ile İlgili Kuramlar ve Modeller.....	51
2.6. İlgili Araştırmalar.....	52
2.6.1. Oyun ve Oyun Terapisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	52
2.6.2. Sosyal Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	55
BÖLÜM III.....	58
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.4. İşlem.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	62
BÖLÜM IV.....	64
4. BULGULAR.....	64
BÖLÜM V.....	71
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	71
5.2. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	93

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model.....	58
Tablo 2. Çalışma Evrenindeki Öğrencilerin Cinsiyet ve Toplam Puanlarına Göre Dağılımları.....	59
Tablo 3. Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubuna Dağılımları.....	60
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun ÇSAÖ-Y Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5. Deney Grubunun ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	65
Tablo 6. Kontrol Grubunun ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	66
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun ÇSAÖ-Y Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 8. Deney Grubuna Katılan Çocukların Cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 9. Deney Grubuna Katılan Çocukların Algılanan Başarı Düzeylerine göre ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına Ait Mann Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 10. Deney Grubuna Katılan Öğrencilerin ÇSAÖ-Y Öntest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	70

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Çocukların yaşamlarındaki en önemli uğraşılardan biri oyundur. Oyun davranışı, artan yaş ile değişim gösterse de çocukluk dönemi içerisinde vazgeçilmezliğini korumaya devam eder. İlkokul dönemindeki çocukların, temel gereksinimleri arasında yer alan oyun, onların bedensel, sosyal, bilişsel ve dil gelişimine katkı sağlayarak gelişimlerini bir bütün olarak destekler. Aynı zamanda oyun, çocuğun ruh sağlığı açısından ve psikolojik problemlerine çözümler bulması yönünden de önem arz eder. Bu nedendir ki oyunun tedavi aracı olarak kullanılması, istenilen amaca ulaşılabilmesi noktasında değerli bir adımdır (Bratton, Baggerly ve Ray, 2010).

Oyunun kullanımı, okul çağı çocuklarının tedavisi ile yetişkinlerle çalışma arasındaki temel farklardan biridir. Çocuklar genellikle uzun sürelerle oturmaya ve yetişkinlerin beklediği gibi problemleri üzerine konuşmaya muktedir değildir. Yapabildikleri oyun aracılığıyla kendiliğinden bağlanmaktadır (Yalom, 2014). Çocuklar yaşadıkları sıkıntılara çözüm üretmede zorluk çekebilmekte, kaygılarını, korkularını, yaşadıkları zorlukları ifade etmekte güçlük yaşayabilmekte ve bunları olumsuz davranışlar olarak yansıtabilmektedirler. Bu davranışlarından kendileri de rahatsız olan çocukların en büyük çıkmazları ise bunlara nasıl çözüm üreteceklerini ve bunları nasıl ifade edeceklerini bilememeleridir. Okul çocuklarının yaşadıkları bu sıkıntıların üstesinden gelmelerinde, olumsuz davranışlarını tecrübe edip bu davranışları düzenlemelerinde, içlerine attıkları olumsuz duyguları dışa vurmalarında ve yaşamla ilgili becerileri tecrübe etmelerinde oyun kolaylaştırıcı ve fayda sağlayıcı bir işleve sahiptir. Bu noktada oyunun pek çok yarar sağlayıcı işlevleri içerisinde çocukların kaygılarıyla başa çıkmalarında ve buna yönelik beceriler kazanmalarında oyunun yarar sağlayıcı yönü dikkati çekmektedir (Doğanay, 1998).

Çocukların gelişim dönemleri içerisinde çeşitli kaygılar yaşadıkları görülmektedir. Ayrılık kaygısı, okula başlama, fiziksel yaralanma bunlardan bazılarıdır. Ayrıca çocuğun yaşadığı ve önemle üzerinde durulması gereken bir kaygı

türü de sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı yaşayan bireyler, başka insanların kendilerini yargıladığı ve negatif değerlendirdiği düşüncesi ile yetersizlik, aşağılanmışlık hisseder. Yanlış bir şey yapacak, söyleyecek ve sanki insanlar onunla alay edecek, onu yadırgayacak, aşağılayacak, herkesin içinde rezil olacak gibi hissederler. Konuşurken herkes ona bakıyormuş gibi gelir. Yaptıkları en ufak hatalar gözlerinde çok büyür, rezil olduklarını düşünürler. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde eleştirilmeye, olumsuz değerlendirilmeye, reddedilmeye aşırı duyarlılık, hakkını savunmada güçlük çekme, düşük benlik saygısı veya özgüven eksikliği de görülebilir (Sertelin-Mercan, 2007).

Sosyal kaygıya etki eden etmenlerin sadece genetik yatkınlıkla açıklanamayacağı bunun aynı zamanda çevresel faktörlerin de bir sonucu olduğu bilinmektedir. Çevresel faktörler aile, arkadaş ortamı, okul ve diğer sosyal ortamları kapsamaktadır. Yapılan çalışmalar, kaygılı çocukların ebeveynlerini, çocukları üzerinde aşırı kontrol kuran, fazla müdahaleci, yeterli şefkat ve sevgi gösteremeyen, fazla talepkar olarak tanımlamaktadırlar (Erkan, Güçray ve Çam, 2002; Özyürek ve Demiray, 2010; Yılmaz ve Duy, 2013).

Sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan ve bu yüzden yaşamsal işlevleri aksayan çocuklarla yapılan çalışmalarda, bilişsel davranışçı tedavi yöntemler, oyun terapisi teknikleri olumlu sonuçlar verebilmektedir (Baggerly, 2004; Candan, 2017; Knell, 2013; Sezici, 2013).

Oyun terapisinin ilkokulda kullanılması, bu dönem çocuklarının sorunlarına (kaygı, korku, çekingenlik, bağlanma problemleri, olumsuz davranışlar vb.) çözümler bulunmasını ve onların olumlu yönde gelişmesini (kendini ifade edebilme, olumlu davranışlar kazanabilme, iç görü sahibi olabilme vb.) sağlayabilmektedir (Landreth, 2012).

Oyun terapisi ile çocuğun kendini ifade etmesi, farkındalıklarının artması, sorunlarına çözümler bulması gibi pek çok kazanım elde edilmektedir. Bunun için çocuklarla çalışacak uzmanların (psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, vb.) oyun terapisi becerilerini öğrenmesi ve uygulayabilmesi gerekli ve önemlidir. Oyun terapisini uygulama yeterliliğine sahip ve çocukla çalışmak için

gerekli becerileri edinmiş bir uzman çocuğun güven içerisinde, baskıdan uzak olarak kendini anlatmasına olanak sunmuş olacaktır. Böylelikle sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocuklarda, bu güvenli ortam içerisinde kendilerini ifade edecek, kaygı duydukları davranışları deneyimleyebilecek ve olumlu davranışlar kazanabileceklerdir (Doğanay, 1998).

Zamanında çözümlenmeyen problemlerin ileride daha karmaşık ve kök salmış sıkıntılar olarak karşımıza çıktığı düşünüldüğünde, yaşanan zorlukların zamanında çözüme kavuşturulmasının önemi anlaşılabilir. Bu çalışmada, ilköğretim dönemi öğrencilerinin yaşadıkları sorunların oyun terapisi yolu ile çözüme ulaştırılabilmesi ve pek çok olumlu becerinin kazandırılabilmesi için sosyal kaygı yaşayan çocuklara sosyal kaygı yaşayan ilköğretim öğrencilerine yönelik oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumları uygulanmıştır. “Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilköğretim öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi bulunmakta mıdır?” ifadesi bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilköğretim öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1.2. Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubuna katılan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubuna katılan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubuna katılan öğrencilerin, cinsiyetleri ile ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
6. Deney grubuna katılan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeyleri ile ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
7. Deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y ön test puanları ile ÇSAÖ-Y izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal kaygı olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda duyulan sıkıntı ile karakterizedir (Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow, 1995). Sosyal kaygı aşırı olduğunda bireylerin sosyal olarak kendisini geri çekmesine, sosyal ortamlardan kaçınmasına ve normal gelişim açısından önemli, yaşa uygun aktivitelerden uzaklaşmasına yol açabilir (La Greca, Dandes, Wick, Shaw ve Stone, 1988). Çocuğun duygusal gelişimi açısından, sosyal ilişkiler temel önemde olup, doyurucu toplumsal ilişkiler, yaşamın daha sonraki yıllarında akademik başarı ve kişiler arası ilişkilerde uyum için iyi bir erken göstergedir (La Greca ve Stone, 1993).

Çocuklara ilişkin gelişimsel çalışmalar, sosyal kaygının ilkökul yıllarından başlayıp ergenlikte de süren önemli bir kaygı biçimi olduğunu göstermiştir (Demir, Eralp-Demir, Türksoy, Özmen ve Uysal, 2000). Çocuğun sosyal kaygıya sahip olması ve bu problemin çözümlenmemesi onun ileriki yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu problemin erken fark edilmesi ve erken dönemde verilecek olan psikolojik yardımın hem kısa hem de etkili olmasına daha çok yardımcı olacaktır (Eren-Gümüş, 2006).

Sosyal kaygı, bireyin tepkilerinden dolayı ya tespit edilememekte ya da çok geç tespit edilmektedir. Bazen de tespit edildiği zaman çok geç olmaktadır. Bunun nedeni de sosyal kaygının toplumsal uyuma zarar veren özellikler olmaması sadece bireyi içten içe kemiren bir özellik olmasıdır. Kültürel olarak bakıldığında da

çevresini mutlu etmeye çalışan, olumsuz duygularını ifade edemeyen, sessiz içe dönük bireylerin daha makbul olduğu algılanmaktadır. Bu da sosyal kaygının tespitini ve sosyal kaygıya müdahaleyi geciktirmektedir. Okul ortamlarında sorun çıkarmayan, verilen görevleri yapmaya çalışan, olaylara tepkisiz öğrencilerin okul rehberlik servislerinde de tespiti oldukça zordur. Ayrıca okul rehberlik servisleri de öğrenci sayıları ve psikolojik danışman sayılarına bakıldığında bireysel müdahale için yeterli görünmemektedir.

Bu nedenle, daha fazla öğrenciye ulaşmak, öğrencilerin sosyal bir ortamda kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve akademik başarılarını arttırmalarına destek olmak amacıyla bu program geliştirilmiştir. Bu program, okul rehber öğretmenlerinin okullardaki etkililiğinin artmasında, sosyal kaygı yaşayan öğrencilere ulaşmalarında ve sorunlarına çözüm bulmalarında onlara yardımcı olmalarında rehber öğretmenlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu program ile öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin azalması sonrasında ders sırasında potansiyellerini daha rahat ortaya koymaları sağlanarak sınıf öğretmenlerine, öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi noktasında katkı sağlanacaktır. Bu katkılar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın yarar sağlayıcı yönü dikkat çekmektedir.

Çocuklarda görülen problemlerde oyun terapisi uygulamalarına yönelik araştırmalar bulunurken, sosyal kaygı düzeyi yüksek çocuklarla yürütülen oyun terapisine alan yazın taramasında rastlanılmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın alan yazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda Türkiye’de yapılan yüksek lisans tezleri, doktora ve uzmanlık tezleri incelendiğinde, oyun terapisinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda da, oyun terapisinin etkililiğini değerlendirmek ve buna yönelik çalışmaların sayısını arttırmak açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencileriyle,

2. Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın sosyal kaygı düzeyi üzerindeki etkinliğinin sınanmasıyla,
3. Bulgular, araştırmada kullanılan ÇSAÖ-Y'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Oyun Terapisi: Bir çocuk ya da herhangi bir yetişkin birey ile oyun materyalleri ve oyun terapisi yöntemleri konusunda eğitim görmüş terapist arasında oyun yoluyla kurulan kendini ifade etme ve kendini keşfetme (duygular, düşünceler, deneyimler ve davranışlar) amaçlarını da içeren dinamik kişiler arası ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Landreth, 2012).

Sosyal Kaygı: Utanmaktan, küçük düşmekten, sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten yoğun şekilde korkma ve korkulan durumlardan kaçınma eğilimi ile tanımlanabilecek yaygın bir kaygı bozukluğudur (Tezcan, 2015).

Grupla psikolojik danışma: Kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesini hedefleyen, üyelerin duygu, değer ve tutumlarının üzerinde durulduğu, ayrıca herbir üyenin davranışsal amacının gerçekleştirilmesinin sağlanmaya çalışıldığı, bu alanda yetişen bir psikolojik danışman tarafından yürütülen profesyonel yardım etme sürecidir (Voltan-Acar, 2009).

İlkokul Öğrencisi: İlkokul; zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık okuldur (Türk Dil Kurumu, t.y.). İlk dört yıl süreli ve zorunlu eğitim öğretimi kapsayan ilkokulun faaliyetlerine katılan kız ve erkek çocukları ise ilkokul öğrencisi tanımına girmektedir.

Deneme modeli: Neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2009).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlkokul Dönemi Çocukların Özellikleri

İnsan hayatı ana rahminden başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu sürecin en önemli dönemlerinden biri, ergenliğe kadar devam eden çocukluk dönemidir. Çocuk organizmasını yetişkinden ayıran en önemli özellik, sürekli büyüme, gelişme ve değişme süreci içinde olmasıdır (Özer ve Özer, 2005). Okul çocukları belli bir sırayı takip ederek bu süreci yürütürler.

Çocuklar, aynı gelişimsel sırayı takip etseler de gerek kalıtım gerekse çevrenin etkisiyle gelişim özellikleri yönünden birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların gelişimlerini etkileyen etmenleri fark etmek ve gelişimlerini destekleyici önlemler almak için değişik yaş ve gelişim çağındaki çocukların fiziksel, psikososyal, bilişsel ve ahlak gelişimi özelliklerini bilmek gerekmektedir (Senemoğlu, 2007). İlkokul çocuklarının kısaca gelişimsel özellikleri şöyledir;

- Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla; duyuusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Piaget'in kuramında 7-11 yaş dönemi çocukların eriştikleri temel özellikler; mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme, korunum kazanma, üst düzeyde sınıflama yapma, ben merkezlilikten uzaklaşma, somut yollarla problem çözmedir (Santrock, 2014).
- Bruner'in bilişsel gelişim dönemleri; eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönemden oluşmaktadır. Bruner, 7 yaş ve üstü çocukların bulunduğu dönemi sembolik dönem olarak adlandırmaktadır. Çocuklar bu dönemde etkinlik ya da algının anlamını açıklayan sembollerini kullanır ve dil, matematik, müzik vb alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilirler. Ayrıca kısa cümlelerle, anlamsal olarak zengin ifadeler oluşturabilirler. Artan

yaş ve yaşantılarla sembolik sistemi daha da çok kullanırlar (Senemoğlu, 2007).

- Piaget, ahlak gelişimini dışa bağlı dönem ve ahlaki özerk dönem olarak iki döneme ayırmaktadır. Piaget'e göre 10 yaşına kadar olan süreç dışa bağlı dönemdir. Bu dönemde çocuklar ahlaki yargıları açısından başkalarına bağımlıdırlar. Yetişkinler tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler. Dönemin sonuna kadar çocuklar için, işlenen bir suçun önem derecesini, suça bağlı olarak ortaya çıkan fiziksel sonuçlar belirler. Sonuçta daha fazla fiziksel zarara yol açan suçlar, daha az fiziksel zarara yol açan suçlara göre daha kötüdür (Erden ve Akman, 2003).
- Kohlberg, ahlaki gelişim kuramında gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olarak üç düzeyden bahseder. Kohlberg'in kuramında 9-14 yaşları arasını kapsayan geleneksel düzey, iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan kişilerarası ilişkiler ve gruba uymada, birey içinde bulunduğu gruptaki kişilerin duyguları ve isteklerinin farkına vararak, içinde bulunduğu gruba uygun bir bakış açısıyla olayları irdeler. İkinci aşama toplumsal sistem ve vicdan aşamasında; birey içinde bulunduğu grubun beklentileri ile toplumun beklentilerini ayırt etme, sisteme uygun ve toplumsal bir bakış açısına sahip olma özelliği geliştirir (Erden ve Akman, 2007).
- Freud, psikoseksüel gelişim kuramında beş dönemden bahsetmektedir. Bunlar; oral dönem, anal dönem, fallik dönem, gizil dönem ve genital dönemdir. Freud, 6-12 yaşları arasındaki döneme gizil dönem adını vermiştir. Bu dönemde çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna verir. Ayrıca çocuklar sevgi gösterilerini ev dışındaki arkadaşlarına yöneltir, cinsiyet rol kimliğine güçlü bir ilgi duymaya başlar ve oyun gruplarını aynı cinsteki çocuklardan oluştururlar. Bu dönem ergenlik öncesindeki durgunluk olarak görülmektedir (Bacanlı, 2007).
- Eric Ericson, Freud'un kuramını ergenlikten sonra yaşlılığa kadar genişleterek sekiz psiko-sosyal gelişim dönemi tanımlamıştır. Bu dönemler; güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik,

girişkenliğe karşı suçluluk duyma, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma, üretkenliğe karşı duraklama ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur. Ericson'un kuramında, 6-12 yaş arasındaki bireyler başarıya karşı aşağılık duygusunun olduğu dördüncü evrede yer almaktadır. Bu evrede arkadaşlar ve öğretmenlerin çocuk üstündeki etkisi artarken ana-babanın etkisi giderek azalmıştır. Çocukta işi planlama, işbirliği yapma, öğrenme ve işi başarma özel bir öneme sahiptir. Başarma, çalışkanlık duygusunu getirir. Çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardım eder. Gelecekteki başarılarının temellerini oluşturan akademik özgüven gelişir. Aksi durumda ise başarısızlıklar, çocuğun kendine karşı olumsuz tutum ve yetersizlik duygusu geliştirmesine neden olur ve gelecekteki öğrenmelerini engeller (Senemoğlu, 2007).

Yukarıda gelişim özelliklerinden bahsedilen ilkokul çağı çocuklarının gelişimsel görevleri ise şunlardır (Yeşilyaprak, 2007):

1. Büyük ve küçük kaslarını kullanmayı öğrenme,
2. Çeşitli oyunlar ve devinimsel aktivitelerde beceri kazanma,
3. Kurumsal kurallara uyarak yaşamayı öğrenme,
4. Sosyal gelişimine bağlı olarak yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme, kişiler arası ilişkilerini zenginleştirme,
5. Anne-baba dışındaki başka yetişkinlerle ilişki kurabilme,
6. Bedenini kendine özgü nitelikleri ile tanıma ve kabul etme,
7. Kendi cinsi ile özdeşleşebilme, kendi cinsine uygun rolleri benimseme,
8. Yaşamında kendisi için önemli olan yetişkinleri büyük ölçüde model alarak toplumsal ve mesleki roller geliştirme,
9. İlköğretimde hedeflenen okuma, yazma ve aritmetik alanında temel beceriler kazanma,
10. Zaman kavramını öğrenme ve somuttan soyuta uslamlama gücünü kazanma,
11. Kendi kararlarını ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, kişisel bağımsızlığını kazanmaya başlama,
12. Vicdan ve değerler sistemini geliştirmeye başlama.

Bu dönemde çocuklar, aşağıdaki özellikleri göstermektedirler (Yeşilyaprak, 2015):

- Büyüme, gelişme ve değişim halindedirler.
- Farklı alanlarda, birbirini etkileyen bütünleştirici yaşantılar içindedirler.
- Kendilerini sözel olarak ifade etme yetenekleri nispeten sınırlıdır.
- Olayları muhakeme etme gücü tam olarak gelişmemiştir.
- Herhangi bir aktivite için dikkatleri kısa sürelidir.
- Heyecan ve istekleri kolayca harekete geçirilebilir.
- Karar ve amaçlarını hemen gerçekleştirmek isterler; henüz uzun dönemli planlar yapma durumunda değildirler.
- Duygularını (az çok) açık olarak gösterirler.

İlkokul dönemindeki öğrenci niteliklerinin doğurguları rehberlik hizmetlerine yansır. Rehberlik etkinliklerinin bu nitelik ve ihtiyaçlar üzerine temellendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca rehberlik etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin kendilerini daha rahat ve farklı yöntemlerle ifade edebilmesine olanak vermesi de önem arz etmektedir. Yazı yazmak, konuşmak, resim çizmek, oyun oynamak çocuğun kendisini ifade etmesini sağlayan yöntemlerden bazılarıdır. Ör; çocuk resim yoluyla dünyayı bize, kendi açısından ve en kestirme yoldan, özentsiz ve yalın bir anlayışla verir. Resim, psikopedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, onun zeka, kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük bir önem taşımaktadır (Yavuzer, 2012). Aynı zamanda çocuğun tek başına ya da arkadaşlarıyla birlikte oynadığı oyunlar da çocuğun kendini ifade etmesine katkı sağlayan en önemli yöntemlerdir.

2.2. İlkokul Dönemi Çocukları İçin Oyun

İlkokul çağındaki çocuklar için oyun ana gereksinimlerden biridir. Çocukların bu gereksinimlerinin karşılanmaması halinde, sağlıklı olarak gelişip, büyümeleri beklenemez (Çankaya, 2014).

Çocuğun hayatının temel ihtiyaçlarından olan oyunun eğitimde de kullanılması bu noktada önem arz etmektedir. Özellikle oyunla eğitime, anaokulu ve ilkokul

döneminde başlamak gerekir. Bunun için ilkokulda çocuğun eğilimleri göz önünde tutulmalı ve bütün etkinlikler, oyun ve oyun karakterli hareketler çerçevesi içine alınmalıdır. Oyunlaştırılmış etkinlikler çocuğun öğrenme yeteneğinin geliştirilmesine araç olabilir. Öğrenmeye karşı olumlu tavır ve tutum geliştiren çocuk, öğrenme etkileşimlerine daha aktif bir şekilde katılabilir. Bu katılım çocuğun algılamasını etkileyen reseptörleri daha seçici yapar ve ilgili konunun öğrenilmesine karşı motivasyon oluşturur. Bu istek çocuğu öğrenmeye hazır hale getirir (Demirci, Demirci ve Demirci, 2013).

Çocuğun en önemli meşguliyeti olan oyun, çocuğun gelişimsel süreci içerisinde farklılıklar göstererek onun yaşamında var olmaya devam eder. Parmakların, ayakların çeşitli hareketlerinden ibaret olan oyun faaliyetleri zamanla çeşitlilik de gösterir. İlkokulun ilk yıllarında çeşitli oyunlar şeklinde kendini gösteren bu faaliyet ilerleyen yıllarda takım oyunları halinde etkinlik gösterir.

Oyun konusunda özellikle ebeveynler ve okullarda sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenleri önemli bir yere sahiptir (Yücel ve Gündoğdu, 2012). Çocuklar öğretmenlerinin de yol göstericiliğinde oyunları öğrenip oynayarak pek çok alanda gelişim göstermektedir. İlkokul dönemindeki çocuklarla çalışan kişilerin çalışmalarında oyuna yer vermeleri, oyun ile bütünleştirilmiş çalışmaların işlevselliği ve faydasını arttırmaktadır.

Oyun çocuğun yeni şeyler öğrenme sürecine girmesine ve sağlıklı bir gelişim göstermesine katkıda bulunur (Burns, 2016). Oyunun ruh sağlığı açısından çocuğa olan katkıları yadsınamaz. İlkokul çocuklarının ilgilerini, yönelimlerini fark etme ve yaşadıkları psikolojik zorlukları çözümlenmelerinde oyunlar büyük yarar sağlamaktadır. Aynı zamanda oyunlar çocukların kişiliğine yönelik pek çok detay da vermektedir. Bu durum oyunun çocuğun ruh sağlığına yaptığı katkıyı da göstermektedir. Aynı zamanda çocuk, olumsuz davranışları oyun süreci içerisinde deneyimleyebilir ve sonrasında bu davranışları kanalize edip yönlendirebilir (Doğanay, 1998). Oyunun, çocuğun bilişsel ve kişilik gelişimine de çok büyük katkıları bulunmaktadır. Oyun, çocuğun çevresini araştırmasına, nesnelere bilmesine ve sorunlarını çözmesine olanak vermektedir (Koçkaya ve Siyez, 2017).

2.3. Oyunun Tanımı

Oyun, pek çok şekilde tanımlanmıştır. Oyun ile ilgili bu şekilde farklı tanımlar yapılmasının sebebi oyunu tanımlayan düşünürlerin ve eğitimcilerin kelimenin farklı yönünü ele alıp vurgulamasıdır (Kıldan, 2001). Örneğin bir bilim adamı oyunu fiziksel nitelikler yönünden tanımlarken, bir diğeri psikolojik yönden, bir başkası ise sosyolojik yönden tanımlamıştır (Hazar, 1996). Tanımların farklı olmasının bir başka sebebi de gelişim kavramının farklı tanımlanmasıdır.

Oyun, çocuğun psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştiren önemli bir eğitim aracıdır. Aynı zamanda çocuğun zevk duyduğu önemli bir öğrenme sürecidir. Oyun, insanların beden ve kafa yeteneklerini geliştirme amacını güden; hesap, dikkat, rastlantı ve beceriye dayanan, çoğu kez oyalanmak için oynanan aynı zamanda da tat veren bir tür yarışmadır (Seyrek ve Sun, 1997). Bununla birlikte oyun, belli amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak da ifade edilmektedir (Dönmez, 1992).

Oyun “çocukların kimi zaman spontane bir şekilde kimi zaman kaidelere uyarak gösterdikleri zevkli faaliyetler” ya da “zevkle yapılan fizik hareketleri ya da faaliyetleri” olarak ifade edilmektedir (Terr, 2000). Aynı zamanda oyun, çocukların şu an ki ve gelecek zamandaki ilişki durumlarına etki eden çocuğun toplumsal ve zihinsel yönden gelişimine katkıda bulunan tabii bir araçtır (Öğretir, 2008).

Comenius, oyunun, insanın bağımsızlık hissini görüntülediğini belirtmektedir. Shiller oyunu, insanın haz alma meşgalesi olarak ifade ederken Spenser oyunun, biyolojik yönden insana hiçbir katkısının olmadığını, ciddi bir iş olmadığı zamanlarda meydana geldiğini; fakat bu ciddi işlerin taklidi olma özelliğini taşıdığını ifade etmektedir. Freud oyunu, bilinçaltının gerçeğe yansması olarak görürken, oyunun iyileştirici ve zihni temizleyici yönüne dikkat çeker. Ericson’a göre oyun, çocuğun psikososyal gelişiminin yansımalarını içerir. Vygotsky’e göre ise oyun, yeni şeylerin keşif alanıdır. Piaget’e göre oyun, çocuğun şemaları üzerinde küçük değişiklikler yaptığı, bu değişiklikleri uyguladığı ve var olan becerilerini

sağlamlaştırdığı etkinliktir. Leontev'e göre oyun, çocuğun engellenen istek ve eylemlerinin karşılayabildiği faaliyetlerdir (Akt: Halmatov, 2017).

Hazar (1996) oyunu, insanların günlük meşgalelerinin dışında kalan zamanda belirli bir hedefe yönelik olarak (eğlence, eğitim, sağlık gibi) fiziksel ve zihinsel yeteneklerle, sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde; kendine özgü kurallar ile yapılan, gönüllü katılım yoluyla grup oluşturan, toplumsal uyum ve hissi olgunluğu geliştiren, yetenek, zeka, dikkat, beceri ve rastlantıya dayanan katılanları ve çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan gerilim duygusunun eşlik ettiği sonuçta maddi çıkar sağlamayan zevk veren etkinlikler olarak tanımlamıştır.

Montessori (1997) oyunun, çocukların doğasının bir bölümüne seslendiğini ve onların bir uğraşı olduğunu belirtmiştir. Buradaki uğraş, çocuğun öğrenmesini ifade etmektedir. Montessori, fantezi oyunlardan çok oyunun hedefinin olmasını önemsemiştir.

Oyunun nitelikleri doğrultusunda oyun sürecinde (Şener, 1996);

- İçten gelen bir şekilde davranışa yönelir.
- Hedeflerden ziyade oyunun kendisine değer atfedilir.
- Nesneleri ortaya çıkarmaktan, tanımaktan ziyade nesnelerin çeşitli şekillerde kullanımı söz konusudur.
- Hayali özellikler yansıtılır.
- Kurallara uyulması şart değildir, özgürlükçü bir anlayış benimsenir.
- Bireyler aktif bir şekilde etkinlikte bulunurlar.

Çocuk, oyun sürecinde gerçekten kopmadan rollerini sergiler, aynı zamanda hayallerini de oyun ile aktarır. Böylece çocuk, oyun sayesinde fantezileri ve gerçekler arasında bir köprü oluşturur, ilerleyen yıllarda bu köprüdeki yol artar. Çocuklar oyun aracılığıyla düşüncelerini geliştirmekte ve tecrübe edinmektedirler (Gözalın, 2013).

Genel olarak oyun, belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zeka ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Çoban ve Nacar, 2010).

2.3.1. Oyunun Tarihçesi

Oyunun “insanlık tarihi kadar eski ve evrensel” olduğu görüşü kabul edilirse, oyunu anlamak ve tanımlamanın güçlüğü tasavvur edilebilir. Oyunun ilk olarak ne zaman ortaya çıktığına dair kesin bir bilgidен söz edilemese de, yazılı kaynaklar ve arkeolojik kazılar, oyunun çok eskilerden beri yaşamın içerisinde yer alıp önemli bir parçası olduğunu ispatlamışlardır (Halmatov, 2017).

Kıldan (2001), tarihsel gelişimde ilk olarak yaşam mücadelesi içerisindeki öğelerde görülen hareketlerde ve kişilerin beraber oldukları dönemlerde gösterdikleri fiziki etkinliklerde “oyun” faaliyetlerinin görüldüğünü belirtmektedir.

Tapınaklarda bir araya gelerek müziğe uyup dans eden insanların yaptıkları bir çeşit oyun faaliyetidir. Önceleri dini merasimler ve şenliklerle gelişen oyun, daha sonra din dışı konulara eğilim göstermiştir. İlk çağ insanları avlarını daha basit bir şekilde avlayabilmek amacıyla avcılığı taklit ederek en kolay oyunların ortaya çıkmasını sağlamışlardır (Çoban ve Devecioğlu, 2011). Daha sonraları törenlerde, merasimlerde, uğurlamalarda, kutlamalarda ve toplantılarında bu oyun faaliyetlerine rastlanmaktadır (Kıldan, 2001).

Her dönemde ve her sınıfta çocuk oyun oynamıştır. Yapılan araştırmalar, oyunların Atina ve klasik Yunan’a kadar dayandığını kanıtlamışlardır. Bununla birlikte Mısır, İran, Girit uygarlığına ait kalıntılarda birçok oyun aracına rastlanmıştır. En eski oyun malzemesi taştır. Ülkemizde “Beştaş” olarak bilinen oyun en eski oyunlardan biridir. Eski Mısır’da tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan veya taştan yapılmış topaçlar, kepek doldurulmuş toplar, en eski oyun araçları olarak bulunmuştur (Çoban ve Nacar, 2010). Yine Antik Çin, Mısır ve Peru’da yapılan arkeolojik araştırmalarda toprak ve metalden yapılmış oyun malzemelerine rastlanmıştır (Halmatov, 2017).

Tarihçiler, uçurtmanın 3000 yıl önce Çin’de bulunduğunu, Romalı çocukların çember, araba ve topla oynadıklarını yazıyorlar. Eski çağlardan kalan tahta, kil, bronz, fildişi gibi malzemelerden yapılan oyuncaklar çeşitli ülkelerin müzelerinde sergilenmektedir (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

Anadolu da, çocuk oyunları yönünden oldukça zenginlik göstermektedir. Ancak çocukların oynadıkları oyunların pek çoğu hem çocukların hem de yetişkinlerin oynadıkları oyunlardır. Karagöz-Hacivat oyunu bunlardandır. Arkeoloji müzelerindeki buluntular, Anadolu topraklarında da oyuncak bulunduğunu göstermektedir. Pişmiş topraktan çingirak, topaç, aşık kemiği, davul o çağ çocuklarının oyuncaklarındandır (Çoban ve Nacar, 2010).

Çok eski oyunlardan biri de “ip” oyunlarıdır. Bu oyun dünyanın birçok yerinde daha karşılaşılmadan önce biliniyor ve oynanıyordu. 1885 yılında Wallace adındaki İngiliz gezgin Borneo’da “Dayak” kabilesi çocuklarının iple oyun oynadıklarını, o zamana kadar hiç görmediği son derece şaşırtıcı figürleri iple yaptıklarını belirtmiştir (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

2.3.2. Oyunun Çocuk İçin Önemi ve Çocuğun Gelişimine Etkisi

Yunan filozofu Eflatun, bedenin eğitilmesinde oyunun eğitsel değerine değinerek “çocuk oyunla büyümelidir” der. İslam filozofu Ebu-Hamid Gazali, çocuk eğitiminde oyunun önemine vurgu yaparak, oyunun çocuğu dinlendirdiği, belleğini yenileyerek öğrenme gücünü arttırdığını söyler. İngiliz filozofu John Locke, çocuğun eğitim ve öğretiminde oyunun önemli bir yere sahip olduğunu söyler ve “Derslerin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun ilk yaşlardaki oyun içgüdülerinden faydalanınız” der. Alman filozofu Karl Groos, oyunu yaşama hazırlayıcı bir alıştırmaya olarak değerlendirmiştir. Her canlının oyununun, kendi türünün doğal yaşam savaşı için bir ön alıştırmaya niteliğinde olduğunu söyler. Fransız yazar Michel de Montaigne, “Çocukların oyunu oyun değil, onların en gerçek uğraşdır” der (Akt: Yücel ve Gündoğdu, 2012).

Oyunun çocuğun meşgalesi olduğunu ve çocukların oyun oynamaya meyilli olduğuna inanç gösterdiğimiz kadar çocuğun fiziksel dünya ile etkileşimini etkili kılan ve bu etkileşimi anlamlandırmasını sağlayan bir gerçeklik olarak da oyunu görmek gerek. Oyunlar çocuğun hayal güçlerini yansıttıkları ve bunları gerçekleştirdikleri yerdir. Aynı zamanda oyunlar ve oyuncakların, çocukların toplumsal rolleri öğrenip, deneyimlemelerinde önemli bir yeri vardır. Oyunun

sınırsızlığı çocuğun dil ve bilişsel gelişimine de katkı sağlamaktadır (Topuz, 2015). Oyunun tüm gelişim alanlarına fayda sağladığı ve yaşam içerisinde çok mühim bir konumunun olduğunu söylemek mümkündür (Özdenk, 2007).

Çocuğun fiziksel gelişimi ve sağlıklı bir şekilde yetişmesi için sevgi, ilgi, bakım ve beslenme bir ihtiyaç ve gereksinim olduğu kadar oyun da önemli bir ihtiyaç ve gereksinimdir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyunlar, çocukların kendilerini tanımalarını ve bireysel farklılıklarının ayırımına varmalarını sağlar. Çocuklar toplumsal kuralları ve ahlaki değerleri oyunlar aracılığıyla rahatça öğrenebilmektedirler.

Oyun, insanın özellikle çocukluk dönemlerinde fiziksel ve mental gelişimine katkı sağlayan, duygu ve düşüncelerini aktarabilmesine olanak tanıyan bir etkinliktir. Aynı zamanda oyun, çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak görülmektedir. Oyun, çocuğun hareket gereksinimini karşılamakta; organları oyun aracılığıyla yorulmadan güçlenmektedir. Dikkati, cesareti, çevikliği artmakta, iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazanarak, çocuğu sosyal yaşama hazır hale getirmektedir. Bununla birlikte çocuğun arzularını, gayelerini anlatan, onu arzularına kavuşturan ve hatta hayata hazırlayan en etkili araçlardandır (Çoban ve Nacar, 2010).

Çocuklar oyun aracılığıyla, günlük yaşam içerisinde karşılaşılabilecekleri pek çok davranış şeklini (girişken, saldırgan, utangaç) deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar (Durualp ve Aral, 2010). Çocuklar oyunlar aracılığıyla, haklarını savunmayı, başkalarına saygı göstermeyi, birlikte hareket etmeyi öğrenmektedirler. Oyun, çocuğun ait olma hislerinin gelişimini desteklemektedir. Çocuğun fiziksel gelişimi yanında sosyal gelişimi üzerinde de oyunun etkisi fazladır (Beştaş, 2015).

2.3.2.1. Oyunun Çocuğun Bedensel Gelişimine Etkileri

Hareketli oyunlar oynanması esnasında çocuğun farklı (büyük-küçük kas) kasları kasılma ve uzamalarla faaliyettedir. Kalp atışı, kan dolaşımı hızı ve solunum normalin üstüne çıkar. Bunun neticesinde, sıklaşan ve derinleşen solunum sayesinde kana havadan bol oksijen aktarılır. Ayrıca, kan dolaşımının normalden hızlı olması, dokulara daha fazla besin taşınmasına katkı sağlar (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

Oyun sürecindeki mücadele ve çocuğun içinde yer almış olduğu hareketlilik solunum, dolaşım ve sindirim sistemini müspet yönde etkilemekte, iç salgı bezlerinin daha fazla salgılama yapmasını sağlayarak çocuğun gelişimini çabuklaştırmaktadır. Doğal gelişim süreci içerisinde düzenli bir şekilde beslenen bir çocuk, tükettiği besinleri hareketlerle bütünleştirdiği takdirde, bağışıklık sisteminde adalelerinde, kemik ve eklem yapılarında güçlenme ortaya çıkmaktadır (Hazar, 1996). Oyun çocuğun fizyolojik gelişime katkı sağlamakta, refleksleri güçlendirmektedir. Kuvvet, hızlilik, sağlamlık gibi niteliklerin gelişimine basamak oluşturmaktadır. Aynı zamanda kas ve iskelet sisteminin gelişmesini sağlayarak, düzgün bir duruş ve estetik kazandırmaktadır (Onay, 2008).

Çocuğun oyun esnasında hareketliliğinin sonucu doğal olarak oksijen kullanımı fazlalaşacaktır. Kanın daha fazla pompalanması neticesinde dokular daha iyi besleneceğinden kaslar güçlenecektir. Çocuğun bu şekilde hareketli olmaması güçsüz kaslara sahip olmasına ve ileriki yaşamında olumsuz etkilenmesine neden olacaktır (Ağbuğa ve Aslan, 2010).

Büyük ve küçük kasların gelişimi, bu kasların kullanılmasına paralel olarak hızlı ve sağlıklı olmaktadır. Çocuklar oyun oynarken her türlü devinimi doğallık içinde yaparlar. Devinimli bir oyunu ilk defa oynayan bir çocuk, oyunu aynı anda usu ve kaslarıyla öğrenmektedir. Çocuk oyunu tekrarladıkça o oyuna yönelik devinimleri daha da pekişmektedir. Bunun neticesinde, bir çeşit kas belleği oluşmaktadır. Böylece devinimli bir oyunu, pek çok defa oynamış olan çocuk, bir süre sonra, o oyuna yönelik devinimleri, usunu fazla kullanmadan, kas belleğinin yardımıyla basitçe yapabilmektedir. Kaslar, daha önce öğrenmiş oldukları devinimleri, bilmedikleri devinimlere göre, daha kolay yapmaktadırlar. Bu rahatlık, kas gelişimini hızlandırmakta, güçlendirmekte, gelişimi sağlıklı kılmaktadır (Çoban ve Nacar, 2010).

Bedensel gelişimini hızlandıran önemli şeylerden biri de açık havada oynanan oyunlardır. Bu oyunlar çocuğun güneşten ve temiz havadan yararlanmasını sağlamaktadır. Çocuk açık havada oynarken, bedensel gelişmesi için gerekli olan öğeleri, farkında olmadan ve en doğal biçimde edinmektedir. Güneş ve açık hava

“D” vitamininin, oksijenin ve temiz havanın kolaylıkla alınmasını sağlamaktadır (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

Oyunun, çocuğun bedensel gelişimine sayılanlar dışında başka katkıları da vardır. Oyun terleme yolu ile bedendeki ağulu (zehirli) artıkların atılmasını sağlamakta; artık erkin (fazla enerjinin) tüketilmesine yardımcı olmakta ve çocuğu dinlendirmektedir. Çocuğa sağlık ve temizlik (oyundan sonra yetişkinin gerekli sağlık ve temizlik işlemlerini çocuklara uygulaması yoluyla) alışkanlığı kazandırmaktadır (Çoban ve Nacar, 2008).

2.3.2.2. Oyunun Psiko-motor Gelişime Etkileri

Çocuğun psiko-motor gelişimi, öğrenmesinin, büyümesinin ve gelişmesinin tümüyle yakından alakalıdır. Psiko-motor öğrenme için, psiko-motor yeteneklerin gelişmesi gerekir. Başlıca psiko-motor yetenekler aşağıda gösterilmiştir (Çoban ve Devecioğlu, 2011);

- Güç: Yürüme, koşma, atlama, parmağın kıvıldatılması vb. bedensel devinimler için, insanın bir güce sahip olması gerekir. Bu güç, her insanda doğuştan var olmakla birlikte, büyüdükçe (beslenmeye, spora vb. etkenlere bağlı olarak) gelişir ve artar.
- Tepkiye hazır olma: Bedenin gelen etkilere tepki göstermeye hazır olmasıdır. Etkiyle tepki arasında kalan süreye tepki süresi denir. Tepki süresi ne kadar kısa olursa, psiko-motor öğrenme de o ölçüde sağlıklı ve güçlü olur. Bedenin, özellikle el, kol ve bacakların, etkiye belirli bir süre içinde tepki gösterebilecek bir olgunluğa erişmesi gerekir.
- Hız: Psiko-motor davranışların, kendine özgü bir yapılış hızı vardır. Bir davranışın gerektiğinden az hızda ya da çok hızda yapılması durumunda organizma, tehlikeye girebilir. Psiko-motor öğrenmede, özellikle kol ve parmakları gererken hız kazanması çok önemlidir.
- Durgun dikkat: Birçok psiko-motor öğrenme, bir olayın ya da bir işin, sürekli ve keskin bir dikkatle izlenmesini gerektirir. İnsan, birçok durumda, devinimsiz ve dengeli olarak uzun süre durmak zorunda kalabilir. Ör;

laboratuvarda deney yaparken, tüpü uzun süre dikkatle gaz ocağının üzerinde durdururken olduğu gibi.

- **Dinamik dikkat:** Kimi davranışlar, kişinin devinimli iken bir olaya dikkat etmesini ve olaya uygun davranışlar yapmasını gerekli kılar. Voleybol ve futbol oyunlarında oyuncunun durumu, dinamik dikkat gerekliliğine örnek gösterilebilir.
- **Eşgüdüm (Koordinasyon):** Psiko-motor öğrenmelerin pek çoğu, birden fazla organın eş güdüm içerisinde çalışmasını gerektirir. En yalın bir davranışta bile el, kol, ayak, gövde birbiriyle bağlantılı bir düzen içerisinde çalışmak zorunda kalır. Bu nedenle, organlar arasında eşgüdüme gerek vardır. Eşgüdüm yeteneği gelişmemiş kişi, eşgüdüm gerektiren davranışları gerektiği gibi yapamaz.
- **Esneklik:** Bedenin, gerektiğinde öne, yana, geriye ve istenen yönlere eğilmesi, yani esnek olması gereklidir. Organların yeterli esnekliğe sahip olmadığı durumlarda, esneklik gerektiren psiko-motor davranışlar gerektiği gibi yapılamaz.

Yukarıda sıralanmış olan bu yedi psiko-motor yeteneğin tümü (birbirinden ayrı ve bağımsız değil) birbiriyle bağımlı bir bütünlük içinde bulunurlar. Çocuk doğduğu zaman, bu yeteneklere sahiptir; büyüdükçe bu yetenekleri de gelişir, çocuk büyüyüp geliştikçe hem yeteneklerinin sayısı, hem de bu becerilerdeki ustalık derecesi artar. Çocuğun psiko-motor yetenekleri, oyun ortamında daha iyi, daha sağlıklı gelişir. Çocuklar bazen de kendi kendilerine yapmakta çekindikleri kimi devinimleri, arkadaşlarıyla birlikte oyun içinde daha kolay yapabilirler (Çoban ve Nacar, 2010).

2.3.2.3. Oyunun Çocuğun Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkileri

Çocuk, oyun sırasında yeni kelimeler öğrenir, anlamadığı şeyleri sorar, hakkını savunur, takım arkadaşına geliştirdiği taktiği anlatır, takım arkadaşını destekler, dille komut verir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder. Aynı zamanda oyun oynarken oyuncakların, araç gereçlerin isimlerini, ne işe yaradıklarını hafızasında tutar, öğrenir. Ayrıca hem kelime dağarcığı, hem de anlatma becerisi gelişir. Yeni öğrendiği sözcük ve kavramlarla düzgün cümle kurma alışkanlığı kazanır. Rahat

konuşur ve düşüncelerini açıklayabilir (Tuncar, 1999). Oyun çocukların hislerini kelimelerle ifadesini kolaylaştırır. Bu yönden oyun, çocuğun dil gelişimini destekleyerek kendisini özgür biçimde aktarabilmesine katkıda bulunur (Campos, Rodrigues ve Pinto, 2010).

Çocuk oyun sayesinde soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına aktarma yetisini geliştirir, nesnelere, araç-gereçleri tanır, onları kullanmayı öğrenir, eski deneyimlerine, bilgilerine, tasarımlarına, davranışlarına yenilerini katar. Kendini zenginleştirir, nesnelere arasındaki ayrılıkları ve benzerlikleri kavramağa başlar, düşünme, algılama, kavrama gibi imgelerin içgüdü gerektiren soyut yetenekleri yönünden gelişme sağlar (Çoban ve Nacar, 2008).

Yukarıda sayılanların yanı sıra özellikle dil gelişimine yararı bulunan oyun öncesi sayısmalar, şarkılı tekerlemeli oyunlar çocuğun dil gelişimini desteklemektedir. Ebeyi, rakiplerini, takım arkadaşlarını, oyun kurallarını takip ederek; rakiplerinin eksiklerini fark eder. Akıl yürütür, zihnini zorlar. Arkadaşlarına, rakibe, kurallara ve oyunun gidişatına göre taktik geliştirir. Böylece çocuk oyun içerisinde deneyim kazanarak bilgi sahibi olur. Nesnelere, olgular, olaylar ve kurallar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılar. Oyun ile çocuk eski deneyimlerini, davranışlarını, bilgilerini zenginleştirir. Nesnelere arasındaki ayrılık ve benzerlikleri kavrar, düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel yetenekleri geliştirir (Akandere, 2004).

Oyun, çocuğun hayal gücünü zenginleştirir, zihinsel gerginliği azaltır, daha doğru düşünmesini sağlar. Oyunun çok yönlülüğü çocuğun zeka gelişimini olumlu yönde etkiler (Onay, 2008).

2.3.2.4. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Etkileri

Çocuklar, oyunla duygusal tepkilerini denetim altına almayı öğrenir, çevrede bulunan büyüklerin devamlı olarak ilgilerini beklemekten kurtulur (benmerkezcilikten uzaklaşır), sorunlarından ayrılır, oyun yoluyla duygusal sorunlarını ortaya koyar, sevinç ve hoşlanma duyar, kendine güveni ve güzel-duyu (estetik) beğenisi gelişir (Çoban ve Devocioğlu, 2011).

Oyun çocuğun bencillik ve alinganlığını önler. Oyun ile çocuk heyecan, neşe, canlılık yayar, zevk ve eğlenceli dakikalar yaşar. Çocukta yapılan işten zevk alma duygusu gelişir (Onay, 2008).

Çocuk, oyun içerisinde oyunu kurallara göre oynamanın hazzını alır, insanlara karşı sevgi duyar, takdir edilme duygusunu tadar. Oyunla çocuk, duygusal tepkilerini düzenlemeyi, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni, sevinç ve haz almayı, sevgi ve beğenilme duygularını geliştirir. Bu da duygusal gelişim için önemli bir katkıdır (Akandere, 2004).

2.3.2.5. Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkileri

Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler. Bunlardan sosyal gelişim yönünden de oyunun pek çok yararı vardır. Çocuk, oyun içerisinde grup üyeleriyle karşılıklı etkileşime girerek sosyalleşir ve grup üyelerini de sosyalleştirir. Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynayabilmek, oyun dışı kalmamak için kurallara uyarlar. Böylece kurallara uymayı da öğrenirler. Oyunun kurallarına uyan çocuk büyüdüğünde de toplum kurallarına uyacaktır. Grup oyunlarında çocuk, bağlı olduğu grubun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutarak gruba aidiyet ve özveri duygularını geliştirir ve pekiştirir (Hazar, 1996).

Çocuk oyun ile dayatmacı olmayan, esnek ve yaratıcılığa açık kurallara uymayı öğrenir, sorumluluk duygusu kazanır, saygı, dürüstlük ve otokontrolü gelişir, hedefe ulaşmak için paylaşmayı ve bu yolla takım çalışmasının önemini kavrar. Toplumsal yaşamda etkin olur, sosyal yönden eğitime katkı sağlar (Onay, 2008).

Çocuk oyun ile sosyalleşmeyi öğrenir, toplumdaki cinsel rolünü anlar, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi öğrenir, kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkar, yardımlaşmayı, paylaşmayı, dayanışmayı, birlikte çalışmayı, görgü kurallarını öğrenir ve uygular. Ayrıca çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi öğrenir, önder ya da üye olmayı, kazanıp-kaybetmeyi öğrenir (Çoban ve Devicioğlu, 2011).

Oyun çocuklarda birlik ve beraber olmayı, başkalarına yardım etmeyi, güçsüzü koruma, haklıdan yana olmayı, hakkına razı olmayı sağlar. Çocuk görgü kurallarını,

çevresindeki canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi oyunda uygular (Tuncar, 1999). Dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin daha küçük yaşlardan itibaren bu tür değerleri kazanması, sağlıklı bir toplumsal yapının oluşmasına da katkı oluşturur (Ağbuğa ve Aslan, 2010).

2.3.3. Oyunun Yapısal Temelleri

Oyunun yapısal temelleri şu şekildedir (Onay, 2008);

- Fiziksellik; bireyin oyun sırasındaki motorsal hareketlerinin ve koordinasyonunun vaziyetidir.
- Sosyallik; kişinin oyun esnasında yardımlaşma, paylaşma, sürükleyicilik ve diğer insanlara gösterdiği yakınlık gibi, oyun arkadaşları ile kurduğu ilişkilerin tümüdür.
- Kavramsallık; oyuna katılanların beceri ve yeteneklerine yöneliktir. Yani oyuncunun oyundaki farklı karakterdeki rolleri üstlenmesi, oyun taktiği üretmesi ya da geleneksel oyun usulünü kullanıp, kullanmamasıdır.
- İsteklilik; oyuna katılımdaki isteklilik ve arzudur.
- Keyiflilik; oyunda saha, kızgınlık ve değişik hareket tarzlarına girmesi oyundan zevk almasıdır.

2.3.4. Oyun Evreleri

a) Tek Başına Oyun

Çocuğun doğumundan itibaren oyunla ilgili davranışları yaşına ve gelişim seviyesine göre çeşitlilik arz eder. Çocuk 0-2 yaşları arasında, çoğunlukla tek başına oyun oynar. Kendisini ve çevresini gözleriyle, elleriyle ve bedeniyle keşfetmeye çalışır. Gördüklerini taklit eder, tekrarlar. Başka çocuklarla birlikte olsa dahi kısa zaman onları izler ve sonrasında kendi oyununa döner, oynar. Çevresindeki ve yanındaki kişilerle çok fazla iletişime girmez. Çünkü bedeni, kasları ve dil gelişimi yeteri kadar olgunlaşmamış, gelişmemiştir. Çocuk kendi başına bloklarla oynar,

köprüler ve kuleler kurar, bozar. Tek başına oyun dönemi genellikle iki yaşına kadar sürer (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

b) Paralel Oyun

Bu dönemde çocuk diğerleriyle aynı yerde ancak onlardan bağımsız olarak oyunu devam ettirir. Paralel oyunda çocuklar aynı oyuncaklarla oynadıkları halde birbirleriyle sosyal etkileşimleri azdır. Genellikle 2-4 yaş arasındaki dönemdir. Ancak bireysel farklılıklar da vardır. Bu dönemdeki çocukların büyük kasları hayli gelişmiş olduğundan çocuklar takla atmayı, yüksek yerlerde yürümeyi, tırmanmayı, bisiklete binmeyi, topa vurmaya becerirler. Çok aktiftirler, her şeyi hızlı ve yaratıcı biçimde gerçekleştirir, yeni oyunlar yaratır, müzikten, şarkı söylemekten çok hoşlanır, bu dönemde yaşlılarıyla birlikte hayali oyunlar oynarlar, evcilik, bakkalcılık, postacılık, doktorculuk gibi temsili oyunlarda çeşitli kıyafetlere girip değişik tipleri canlandırmayı severler (Çoban ve Nacar, 2010).

c) Kurallı Oyun

Çocuk kurallı oyun döneminde başkalarıyla işbirliği içine girebilecek aşamaya ulaşmıştır. Grup oyunlarında yer alır. Grupta oyuncu sayısı 3-5 kişi olabilir. Oyunda rol dağılımı yapılabilir. Oyun kurallarına göre oynanır. Yarışmalı, çekişmeli oyunları tercih ederler. Zeka oyunlarına yönelirler. Kızlar evcilik oyun malzemeleri, erkek çocuklar lego, marangozluk takımları, taşıt araçları ve diğer araç-gereçlerle oynamayı severler (Çoban ve Nacar, 2008).

2.3.5. Oyun Çeşitleri

Oyun çeşitleri hayali oyunlar ve grup oyunları olmak üzere ikiye ayrılabilir. Topluca oynanan grup oyunları ise sınıf-salon oyunları ve açık hava oyunları başlıkları altında değerlendirilebilir.

2.3.5.1. Hayali Oyun

Çocuğun hayal gücü ile oynanan oyunlardır. Hayali oyunlar, “mış” gibi yapılan oyunlardır. Yani çocuğun herhangi bir nesne veya olguya başka bir nesne veya olgu gibi davranmasıdır. Hayali oyunlar özellikle küçük yaştaki (okul öncesi) çocukların en sık oynadıkları oyun türüdür. Hayali oyunlar çocukların hayal güçleri ile zenginleşir. Oyun terapisinde en çok kullanılan oyunlar hayali oyunlardır (Halmatov, 2017).

Bu tür oyunları çoğunlukla çocuklar 3 yaşlarına kadar kendi başlarına, daha sonra da arkadaşlık grupları ile oynarlar. Çocuklar hayali oyunda istedikleri role bürünebilir ve oyunu gerçekmiş gibi oynarlar. Bazen gerçek hayattaki kişiliklerinin tam tersi kişiliklere de bürünebilirler. Oyun sırasında annenin, babanın, öğretmenin yerine geçip, onların duygularını, düşüncelerini kendi oyunlarında yansıtırlar. Bazen de kendi duygu ve düşüncelerini bu yolla dışa vurur, yansıtırlar. Hayali oyunlar sınırsız ölçüde hayal gücüne dayanır. Böylece çocuklar kendilerini daha kolay ifade edebilirler (Çoban ve Nacar, 2010).

2.3.5.2. Grup Oyunları

Grup oyunları sınıf, salon ya da açık havada oynanabilir. Öğretmenin önderliğinde topluca oynanan, genellikle şarkılı veya yarışmalı oyunlardır. Oynanacak grup oyunları çocukların yaş ve gelişim düzeylerine, ünite konularına göre seçilmiş basit kuralları içerirse daha kolay öğrenilir. Çocuklara çeşitli kavramların kazandırılmasını sağlar. Bol tekrarlı ve kolay anlaşılır olmalıdır (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

a) Sınıf-salon Oyunları

Sınıf veya salon gibi kapalı yerlerde oynanan oyunlara “Sınıf-salon oyunları” denir. Kurallı oyunlardır. Eğitsel oyunlarla, (tombala, domino, memory, eşini bul gibi) bloklar ve masa oyuncakları ile oynanan oyunlar bu gruba girerler. Parmak oyunları, müzik aletlerinin ses taklitleri, sınıf-salon oyunlarıdır. Sınıf salon oyunları

sakin ve dinlendirici oyunlar ile hareketli oyunlar olmak üzere iki gruba ayrılır (Çoban ve Nacar, 2008).

b) Açık Hava Oyunları

Bahçede, piknikte, orman veya kır gibi açık yerlerde oynanan oyunlara “açık hava oyunları” denir. Açık hava oyunları araçla oynanan oyunlar, araçsız oynanan oyunlar, araçta oynanan oyunlar olmak üzere üç gruba ayrılır. Koşmaca, kovalamaca, yakalamaca gibi oyunlar bu açık hava oyunlarına örnek gösterilebilir. Sınıf içi oyunlardan sıkılan çocuklar açık hava oyunlarından şikayet etmeyip, zevk alırlar. Bu oyunlarda kullanılan oyun araçları çeşitlilik gösterir. Açık hava oyunlarında kullanılacak oyun araçlarından bazıları; kum, kil, su, çamur, ağaç, kulübe, çadır, kova, kürek, tırmık, top, halat, ip, araba lastiği, kaydırak, salıncak, bisiklet gibi malzemelerdir. Çocuklar dışarıda oynanan oyunlarda oyun araçları dışında ağaçlar, kuşlar, kardan adam ve benzeri nesnelere de oyunlarına katabilirler (Çoban ve Nacar, 2010).

2.3.6. Oyun Kuramları

Bugün çocuk için değeri ve önemi artık tartışma konusu olmayacak kadar kabul gören oyun için günümüze değin pek çok farklı görüş ileri sürülmüş, çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Oyun hakkındaki farklı görüşleri içeren kuramlar klasik ve dinamik kuramlar olarak ikiye ayrılabilir.

2.3.6.1. Klasik Kuramlar

Birbirine zıt olan klasik kuramlarda, oyun fazla enerjiyi ya da eksik enerjiyi ifade etmekte, gelecekteki davranışların bir denemesi veya ilkel hareketlerin bir devamı olarak kabul görmektedir. Klasik kuramlar kısaca şöyledir (Çoban ve Devecioğlu, 2011);

- a) Fazla Enerji Kuramı: Bu kuram organizmada var olan fazla enerjinin amaçlı faaliyetler yani çalışmalar ve amaçsız faaliyetler yani oyun yolu ile tüketildiğini varsayar. Oyun, organizmanın faaliyette bulunması için

ihtiyacı olandan daha çok enerjiyi barındırdığında oynanır. Başka bir deyişle oyun, fazla enerjiyi tüketmek için oynanır. Bu kuramda oyunun içeriği önem arz etmemektedir.

- b) Dinlenme Kuramı: Bu kuram oyunun, tüketilen enerjinin tekrar elde edilmesi için oynandığını varsayar. Yorucu bir çalışma döneminden sonra organizmanın bir dinlenme faaliyetine ihtiyacı vardır. Buna göre “fazla enerji kuramının” tam aksine oyun, organizmanın az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi arttırmak için oynanır. Bu kuramda da oyunun şekli ve içeriği önemli arz etmemektedir.
- c) Öncül Deneme Kuramı: Bu kurama göre oyun içgüdüselidir. Çocuk ileride sahip olacağı davranışların kazanımını önceden içgüdüsel olarak oyun şeklinde dener. Bu kurama göre, oyun gelecekteki çalışmaların bir ön hazırlığı olarak kabul edilir.
- d) Bağlantı Kurma Kuramı: Öncül Deneme Kuramına karşıdır. Oyunla gelecekteki davranışlar arasında hiçbir davranış kurulamaz. İrkin geçmişindeki davranışları ile bağlanabilir. Oyun kalıtım yoluyla gelen ilkel ve gereksiz davranışların organizma tarafından reddedilme şeklidir. Oyun insanın kendisini ilkel etkinliklerden kopararak çalışmaya hazırlamasıdır.

2.3.6.2. Dinamik Kuramlar

Freud ve Piaget kuramıdır. Dinamik kuramlar, çocuğun niçin oynadığını araştırmaz, bunu olduğu gibi kabul eder. Çocuğun oyununun içeriğini anlamaya çalışır. Buna göre dinamik kuramlar kısaca şöyledir (Çoban ve Nacar, 2010).

- a) Freud Kuramı: Freud’a göre her davranışın bir nedeni vardır. Çocukların oyunları rastgele, şans eseri meydana gelmemekte, bireyin farkında olduğu veya olmadığı hisleri ifade etmektedir. Denetimden uzak olan oyun sırasında bireyin hisleri ve arzuları hayal ve fantezilerde ortaya çıkar. Çocuk gerçeği oyundan ayırt edebilmektedir. Fakat oyunu gerçek dünyanın nesnelere ve olaylarından kendine özgü bir dünya oluşturmada kullanır. Oyunda sevgi, nefret, kızgınlık gibi duygularını başkalarına ya da nesnelere yansıtabilir.

Özellikle hoş olmayan deneyimlerin ve duyguların oyun sırasında sık sık tekrarlanması Freud'un dikkatini çekmiştir. Organizmanın iç dengesini sağlayan olaylar haz uyarıcılarıdır, bu dengeyi bozanlar ise acı uyarıcılarıdır. Organizmanın dış etkenlere karşı iç düzeninin korunması, hoş olmayan gerginlikler, heyecanlar ve çelişkiler gibi dış etkenlerin oyunda tekrarlanması, uyanan heyecanları azaltır. Oyun, çocuğun, rahatsız edici olay ya da duruma karşı geliştirdiği hareket ve etkinliklerle ona egemen olmasını sağlar. Bu da bozulan dengenin yeniden kurulması ve hazlara yönelmede önem taşır, yani oyun bir denge unsurudur.

Psikoanalitik kurama göre oyun, hoş olmayan tecrübelerin tekrar edildiği ve bu yolla çocuğun olaylar üzerinde hakimiyet kurduğu bir etkinlik olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle ise, çocuğun zor olaylar karşısında tecrübe kazanmasını sağlayan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Çocuk oyunda yetişkin rolü oynayarak dış içinde elde ettiği hisleri gelecekte gerçekler karşısında kullanmak üzere saklamaktadır (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

- b) J. Piaget Kuramı: Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır. Piaget'e göre insan zekasının gelişimi, özümleme ve uyum işlemlerine bağlıdır. Piaget'e göre bütün organik gelişimlerin temelinde bu iki öge yer almaktadır (Erden ve Akman, 2007).

Özümleme, kendine benzetme olayıdır. Özümleme işleminde, insan yaşadığı dünyadan bilgi toplar ve bu bilgiyi daha önceki öğrenmelerinin yer aldığı sisteme yerleştirir. Bu bilgileri sisteme yerleştirme imkanı bulamadığında, sistemi yeniden düzenler. Bu işleme uyum denir. Başka bir deyişle uyum, organizmanın dış dünyaya göre ayarlanmasıdır, yani kendini benzetmedir ya da bilgileri kendi sistemine yerleştirmek için organizmanın dış dünyaya göre uyumu, ayarlanmasıdır. Piaget'e göre bu iki olay birbirini tamamlar. Zeka, özümleme ve uyum arasında sürekli olarak aktif ve karşılıklı etkileşim sonucu gelişir. Çünkü zihinsel işlem organizma ve çevresinin uyumlu etkileşimidir (Çoban ve Nacar, 2008).

Piaget'e göre oyun; dış dünyadan alınan bu sisteme yerleştirme yoludur. Buna göre oyun, insan davranışında daima bulunan ve çocuğun zihinsel gelişimini

destekleyen önemli bir unsurdur. Piaget, zihin gelişiminde olduğu gibi oyun gelişimini de çeşitli aşamalar gösteren çeşitli dönemlere ayırmıştır. Bu oyun dönemleri, doğumdan ölüme kadar tüm yaş dönemlerinin özellikleri ile uyum göstermektedir (Çoban ve Nacar, 2010).

Oyun ve zihin gelişim arasındaki ilişkinin önemini vurgulayan Piaget, yaşam boyu yaklaşımı ile oyunun gelişiminde üç belirgin dönem tanımlamıştır. Bunlar sırasıyla (Çoban ve Devocioğlu, 2011);

- 1) Duyu motor dönemde alıştırılmalı oyun (0-2 yaş): Tamamen fiziksel davranışlara bağlı olan çocukluğun ilk evresidir. Alıştırılmalı oyun, 0-2 yaşlar arası dönem olup, bakma, emme, elleri açıp kapama gibi duyu-motor gelişime bağlı oyun davranışları vardır ve bunlar tekrarlanmaktadır.
- 2) Sembolik (simgesel) oyun dönemi (2-7 yaş ya da 2-11 yaş arası): Çocuk nesnelerin yokluğunda onları zihninde canlandırabilmesi ile nesnelerin tüm evrenini ve aralarındaki ilişkiyi simgeleyebilmektedir. Bu dönemde çocuk gerçekte olan önemli olayları oyunda gerçeğe uyma zorunluluğu olmadığı için, değişikliğe uğrar. Simgelemeye doğru gidilir.
- 3) Kurallı oyun dönemi (11-12 yaş sonrası): Zihinsel işlevlerin ileri düzeyde olduğu dönemdir. Bu dönemde oyun kadar oyunun kuralları da önemlidir. 11-12 yaş döneminden sonraki adolesan, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de kurallı oyun özellikleri görülür (Yetişkinlikte iskambil, satranç, spor oyunları gibi). Piaget'nin gelişimci görüşlerine göre oyun, yaşam boyu süren gelişim ve öğrenme sürecidir.

2.3.7. Oyunun Terapötik Kullanımı ve İyileştirici Etkileri

Oyun, normal çocukların gelişimine olumlu yönde etki yapmasının yanında terapötik bir etki de oluşturmaktadır (Schaefer ve Drewes, 2010). Oyunun çocuklara olumlu etkisini gören ruh sağlığı çalışanları çocukların tedavi sürecinde de oyunu kullanmak için oyun temelli yaklaşımları ortaya koymuşlardır. Böylece çocukla kurulan terapötik iletişimde oyunun kullanılması, uzmanlar için kolaylaştırıcı bir nitelik oluşturmuştur (Schaefer ve Drewes, 2013).

Landerth (1991) terapi odasının güvenli ve destek sağlayıcı ortamı içerisinde, doğrudan korkutucu ya da endişe oluşturuvcu problemleri ancak bunların duyulması ve anlaşılmasına yardım edecek bir terapist ile ve oyun oynayarak ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Oyuncaklar, çocuğun kelimeleri ve oyundaki dili olur (Akt: Halmatov, 2017).

Oyunun terapötik gücünü tanımlayan ilk kişi olan Schaefer, oyunun terapötik etmenlerini belirlemiştir. Bunlar kısaca şöyledir (Schaefer ve Drewes, 2013);

1. Kendini ifade etme: Çocukların dil yetilerindeki gelişim yönündeki sınırlılıklar, kelime dağarcıklarının yetersizliği ile soyut düşünme kabiliyetlerindeki kısıtlılık iletişim kurarken güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Oysa çocuk oyun oynarken dolaylı anlatımı kullanmasıyla rahatsız edici duygu ve anılarına yönelik farkındalık kazanabilir ve iyileşme devresine girebilir.
2. Bilinçdışına erişme: Çocuklar, oyuncakları, oynadıkları oyunlar ve materyalleri aracılığıyla, bilinçdışı dürtülerini, arzularını ve çatışmalarını meydana çıkarabilir ve bütünleştirmeye başlayabilir.
3. Doğrudan ve dolaylı öğrenim: Çocuklar oyun yolu ile öğrenmeleri kolaylaşır ve öğrendiklerini hatırlama olasılıkları yükselir. Bu yol aynı zaman da çocuğun dikkatini çekip, öğrenmeye karşı istekliliğini yükseltir.
4. Duygusal boşalma: Çocuklar rahatsız edici olayları oyun yoluyla tekrar canlandırabilir, endişe, kaygı ve korkularını hazmedip bu duyguları üzerinde kontrol sağlayabilir.
5. Stres aşılama: Gelecekte meydana gelmesi muhtemel gerginlik oluşturan durumları prova eden çocuğun gerginliği azalabilir. Çocuklar oyun oynayarak bu durumları prova ettiklerinde beklenen olaylar daha bilindik ve daha az ürkütücü duruma gelebilir.
6. Olumsuz duygulanımın karşı şartlandırılması: Çocukların kendileri için kaygı oluşturan durumları hayali oyunlarla canlandırması sonucu kaygılarında belirgin oranda düşme olduğu görülmüştür.
7. Katarsis: Baskı altında tutulmuş olan duyguların terapi sürecinde faaliyetler yoluyla özgür bırakılmasını ve dışa yansıtılmasını mümkün hale getirir.

8. Olumlu duygulanım: Çocukların oyun oynaması sonucu kaygı seviyeleri azalmakta ve depresiflik düzeyleri düşmektedir. Oyun çocuğun neşelenmesini, kahkahalar atmasını kısaca pozitif duygular yaşamalarını olanaklı hale getirmektedir.
9. Yüceltme: Kabul görmeyen dürtülerin toplumsal yönden kabul görür seçeneklerle (saldırgan bir çocuk ile savaş oyunları oynanması gibi) fiillere kanalize edilmesidir.
10. Bağlanma ve ilişkiyi geliştirme: Terapi oturumları sayesinde çocuk ve ebeveyn güven verici ve destekleyici bir bağ kurup olumlu yönde duygusal tecrübeler geçirebilirler. Çalışmalar göstermiştir ki bu durum çocuğun öz kavramında, kendilik değerinde, aile içindeki ve çocuğun oyun davranışındaki farklılaşmalarda iyileşmeler bulunmaktadır (Rennie ve Landreth, 2000).
11. Ahlaki Yargı: Çocukların, kuralları gücü elinde bulunduran büyüklerin keyiflerince uyguladıkları dışsal kısıtlamalar olarak gördüğü ahlaki gerçeklik devresinden ahlak kavramına geçiş yapmaları kurallı oyunlar oynamalarıyla mümkün olmaktadır. Bu oyunlarda dayanışma, paylaşma, rıza gibi prensipler ortaya çıkmaktadır (Schaefer, 1999).
12. Empati: Çocuklar oyun sırasında sergiledikleri canlandırmalar ile durumları diğerlerinin penceresinden görme düzeyine erişebilir.
13. Güç/Kontrol: Çocuk oyun sırasında güç, kontrol ve üstünlük hisleri yaşaması ve oyunuyla ilgili kararlar alması onun güçsüzlük, kırılabilirlik hislerini aşmasını sağlamaktadır.
14. Yeterlilik ve Özdenetim: Çocuk oyunla muhtemel davranışlarının neticelerini görüp, tecrübe edebilir. Tekrarlanan denemeler ve olumlu yöndeki pekiştirmeler sonrasında çocuk davranışları üzerinde yetkinlik hissedip, öğrendiklerini çeşitli ortamlarda uygulayabilir.
15. Benlik Algısı: Çocuk oyunda herhangi bir değiştirme, eleştirilme baskısı yapılmadan, kabul ve serbestlikle kendi olur. Bu durum çocuğun kendisiyle ilgili farkındalık geliştirmesini ve potansiyelini görmesini sağlar.
16. Hızlanmış gelişim: Okul öncesi çocukları oyun sürecinde yaş düzeylerinin üstünde beceriler geliştirebilir (Schaefer, 1999).

17. Yaratıcı problem çözme: Yapılan çalışmalar oyun oynama ile çocukların yaratıcılık kapasiteleri arasındaki ilişkinin varlığını belirtmektedir (Schaefer, 1999).
18. Fantazinin dengelenmesi: Çocuklar oyun aracılığıyla isteklerini, hayallerini karşılayabilirler. Güçsüz bir çocuk, oyunda kuvvetli olabilir.
19. Gerçekliğin sınanması: Oyunla hayali durumlarla gerçeğin farklılığını görmeyi ve gerçeğin drama edilmesini sağlar.
20. Davranışsal prova: Çocuk oyunla kabul edilmeyen davranışlarına alternatifler geliştirebilir ve bunların oyun sırasında provasını yapabilir.
21. Dayanışma ilişkisi inşa etme: Çocuğun oyun aracılığıyla terapistle olumlu ilişkiyi başlatması ve karşılıklı etkileşimlerin olmasıdır.
22. Metaforlarla içgörü: Çocuk oyunda metaforlar aracılığıyla savunma ve direnç göstermeyi azaltarak, yaşadığı gerginliklerden uzaklaşarak kendini ifade eder.
23. Fiziksel sağlık: Çocukların yaşadıkları gerginlikler onların bazı bedensel problemler yaşamalarına neden olabilmektedir. Oyun ile olumlu duygulanımların ve yaşantıların arttırılması bedensel sağlığa olumlu yöndeki katkısı yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır (Schaefer, 1999).
24. Kendini kontrol: Oyun sırasındaki yeterli kabul ve güven ortamı sayesinde çocuk kendisini daha özgürce ifade etmeye ve kendini kontrol etmeye başlar.
25. Sosyal Yeterlilik: Arkadaşlık ilişkilerini arttırma, dayanışma içerisinde olma, ilişki kurma ve sürdürme gibi becerileri elde etmede oyunların olumlu etkisi bulunmakta ve bu konudaki çalışmalarda bunu desteklemektedir.

Oyun ya da oyun etkinlikleriyle bir iyileştirme öyküsü oluşturulduğunda çeşitli terapötik faydalar da kendiliğinden ortaya çıkar (Burns, 2016);

- Oyun, olumlu duyguların ortaya çıkmasını sağlayıp, önceden ebeveynlerin emirleriyle halledilmeye çalışılmış olan terapötik sorunun paylaşılmasına, ifade edilmesine katkı sağlar ve çocukta meydana gelebilecek olumsuz, hoş olmayan çağrışımları önler.
- Çocuk ofise gelir ve iyileştirilmeyi bekler, anahtar oyuncular ve sorun arasındaki ilişki çoğunlukla menfidir. Oyun bu durumu değiştirmeyi sağlayan

hızlı ve etkili bir yoldur. Bu yolla çocuk ve terapist, çocuk ve ebeveyn arasında olumlu ilişkiler kurulabilir.

- Oyun, öğrenme sürecinin başlamasına da vesile olur. Çocuklar oyundan keyif alır ve oyun sürecinde yer aldıkları için kendilerini mutlu hissederlerse, yaşadıkları bu deneyimden bir şey öğrenme konusunda direnç göstermezler ve bu oyun etkileşiminin deneyimine tam anlamıyla katılırlar.
- Oyun, çocukların beceri ve yeterliklerini fark etmelerine, yeni beceriler edinmelerine katkı sağlar, bu durum çocukları yaşama daha iyi hazırlar.

Oyunlar, çocukların kişilik yapısının ve yaşama bakış açısının gelişimine katkı sağlayıp farkında olmadıkları güçlerin ve sosyal tecrübelerinin görüntülenmesini sağlarlar (Bulut, 2008).

2.4. Oyun Terapisinin Tanımı

Oyun terapisi, bir çocuk ya da herhangi bir yetişkin birey ile oyun materyalleri ve oyun terapisi yöntemleri konusunda eğitim görmüş terapist arasında oyun yoluyla kurulan kendini ifade etme ve kendini keşfetmek (duygular, düşünceler, deneyimler ve davranışlar) amaçlarını da içeren dinamik kişiler arası ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Landreth, 2012).

Oyun terapisi derneği tarafından ise oyun terapisi, “bu alanda eğitim görmüş terapistlerin, kişiler arası bir süreç oluşturmak, danışanlarının ruhsal-toplumsal problemlere mani olmalarına veya çözümlenmelerine ve ideal bir şekilde büyümelerini ve gelişmelerini desteklemek doğrultusunda oyunun terapötik gücünden faydalanılması” olarak ifade edilmiştir (Association for Play Therapy, t.y.)

Axline (1969), Hughes ve Baker (1990) tarafından oyun terapisi ile ilgili olarak belirtilen bir takım sayıltı aşağıda sıralanmıştır (Akt: Bulut, 2008);

1. Oyun, çocuğun kişiliğinin niteliklerini ve mücadelelerini, sembolik bir şekilde oyunla ilgili gereçlere aktarmasını sağlar.
2. Oyun, çocuğun içsel yaşamını meydana çıkaran bir ifade tarzıdır. Bundan dolayı oyun, danışman için gözlem yapmak ve de çocuğun anlatmak istediklerinin sembolik ifadelerini anlayabilmektir.

3. Oyun, çocuğun soruna hakim olmasına imkan verir. Böylece oynadığı oyunu sürekli olarak tekrarlayan çocuk yaşamını kontrol etme hissini elde eder. Oyunun yansıtma özelliği sayesinde çocuklar çözülemez gibi duran sorunlar üzerinde kontrol ve güç uygulayabilecekleri ortam oluştururlar.
4. Oyun, sergilenmesi kabul edilmeyen duyguların gösterilmesine de olanak tanır.
5. Tanımadığı (danışmanla) biriyle iletişim kurmak çocuğun kaygı veya sıkıntı yaşamasına neden olabilir. Oyuncaklar ile oynamak ve resim çizmek çocuğun gerilim durumun düşmesinde aracı rolü üstlenir.

2.4.1. Oyun Terapisinin Tarihçesi

Oyunu ilk olarak Freud psikoterapi sürecinde “yardımcı araç” olarak kullanmıştır. Freud, çocukların oynamış olduğu oyunların üç temel fonksiyona görev yaptığını ifade eder. Bu temel fonksiyonlar; çocuğun, kendisini özgür bir şekilde yansıtmasına yardımcı olmak, çocuğun isteklerinin olmasını sağlamak ve yaşanmış olan travmatik tecrübelerin atlatılmasına vesile olmaktır. Çocuğu sıkıntıya sokan “birikmiş” hislerin oyun aracılığıyla dışa vurularak yansıtılmasını sağlamak, oyun terapisinin en değerli amacı görülmüştür (Akt: Halmatov, 2017).

Freud psikanalizi çocuklar için de uygulanabilecek bir teknik olarak görmektedir. Freud’un kızı Anna Freud ve Melanie Klein ise geleneksel psikanaliz uygulamalarının yedi yaşın altındakilerde işlevsel olmadığını ifade etmişlerdir (Akt: Bulut, 2008). Melaine Klein, çocukların bilinçdışına bastırılmış olduğu malzemeleri bilince getirmesinde oyunun önemi üzerinde durmuştur. Klein, geleneksel psikanalistlerden farklı olarak, oyun aracılığıyla çok küçük çocuklar ile görüşmüştür (Akt: Halmataov, 2017). Klein, pek çok tekniğin kullanılmasına da öncülük etmiştir. Bu tekniklerden biri de minyatür oyuncakların kullanımını içermektedir. Margareth Lowenfeld ise minyatür oyuncakların içerisinde yer aldığı Dünya Tekniğini geliştirmiştir. Bu teknik için bir kum tepsi, suya ulaşma imkanı ve daha büyük öğeleri temsil eden minyatür nesnelere gerekmektedir (Schaefer ve Drewes, 2013).

Freud'un öğrencileri içerisinde yer alan Hug-Hellmuth, çocukların sağaltımında psikanalitik metodu kullanan ilk kişilerdendir. Hug-Hellmuth, çocukları oyun oynarken doğal ortamlarında izlemiş ve kendine ait oyun kuramını meydana getirmiştir (Akt: Bulut, 2008).

Anna Freud çocuklarla konuşmayı ve tarapötik olarak ilişki kurup sürdürmeyi oyunun kolaylaştırdığından söz etmiştir. Anna Freud'un çocuk terapisi, bilhassa çocuk psikanalizinin uygulama alanının genişlemesine katkıları olmuştur (Akt: Halmatov, 2017). Bu çalışmaların yanı sıra oyun terapisi ile ilgili araştırmalarda yapılmıştır.

Geçmiş zamanlar süresince oyunun sağaltım ve iyileştirme etkinliği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda ülkemizde de oyunun iyileştirici gücünden faydalanan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar sadece çocukları değil yetişkinleri de kapsayabilmektedir. Buna göre ortaoyunu Kanuni Sultan Süleyman'ın döneminde Süleymaniye'deki akıl hastanelerinde yer alan hastaları iyileştirmek için kullanılan oyunlarla ilişkilendirilmektedir. Bunların yanında oyun, geçmiş zamanlar süresince ruhsal hastalıkların sağaltımının yanı sıra bedensel hastalıkların tedavisi sürecinde de kullanılmıştır (And, 2012).

2.4.2. Oyun Terapisi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Oyun terapisi ile ilgili kuramsal yaklaşımlar şöyledir (Schaefer, 2013);

- Psikodinamik yaklaşımlar; psikoanalitik oyun terapisi, Jungian analitik oyun terapisi, Adlerian oyun Terapisi, serbest bırakma oyun terapisi modelleri
- Hümanistik yaklaşımlar; çocuk merkezli oyun terapisi, filial terapi, gestalt oyun terapisi, deneyimsel oyun terapisi
- Sistemik yaklaşımlar; aile oyun terapisi, grup oyun terapisi, ekosistemik oyun terapisi
- Gelişmekte olan yaklaşımlar; theraplay: bağlanmayı geliştirici oyun terapisi, çözüm odaklı oyun terapisi, grup oyun terapisi yaklaşımı, bilişsel davranışçı oyun terapisi, anlatsal oyun terapisi, bütüncül oyun terapisi, vakaya özgü oyun terapisi.

Yaklaşımların her biri bireylerin farklı alanlardaki gelişimsel kısıtlılıklarına yardım etmeyi hedeflemektedir. Oyun terapisindeki yaklaşımlar bazı cihazlardan birbirlerine benzer özellikler taşıyabilirler de yaklaşımların metodu, uygulama şekli ve yöntemleri birinden ayrılmaktadır (Öğretir, 2008).

Jungian analitik oyun terapisinin çocuklar için temel amacı bireyleşmedir. Bir başka deyişle, çocuklar gittikçe daha fazla kendileri olmalı; diğerlerinden ayrışmalı; aynı zamanda diğerleri ile ilişki içinde kendileri hakkında bilgi edinmelidirler. Bu süreç, çocukların sembolik oyun aracılığıyla dünyanın geri kalanı ile ilişki içinde kim olduklarını keşfettikleri yargılayıcı olmayan terapötik ikili ilişkinin güvenliği içinde, bir dizi diyalog tarafından kolaylaştırılır. Bilinçdışı olan bir kez bilinç düzeyine getirildiğinde, ağırlıklı olarak oyun ve sembollerin genişletilmesi aracılığıyla, çocuklar mantıksız güçler tarafından daha az kontrol edilirler ve sağlıklı bir egonun ihtiyaçları ile tutarlı daha mantıklı davranışlar için arabulucu olmaya başlarlar. Duygu durumun imgeye dönüşümü aracılığıyla çocuğun doğal iyileşme işlevi ortaya çıkar (Green, 2013).

Analitik oyun terapistleri, çocukların kendilerini iyileştirme yolunda yargılayıcı olmaktan uzak bir şekilde çocuklara eşlik eder ve çocuklarda var olan, kendini iyileştirme gücünün ortaya çıkışını tanımlayan terapötik bir çerçeve oluşturur (Green, 2016).

Adlerian oyun terapisi; terapistin çocukla eşitlikçi bir ilişki kurmak, çocuğun yaşam biçimini araştırmak, çocuğun yaşam biçimine ilişkin iç görüş kazanmasına yardım etmek, çocuğa yeni beceriler ve tutumlar öğretmek ve oyun odasının güvenli alanı içinde çocuğun bu beceri ve tutumları deneyeceği bir ortam sunmak amacıyla oyuncakları, sanat malzemelerini, kuklaları ve rol yapmayı kullandığı aktif bir süreçtir. Oyun terapisti, kendilerine ve çocuklarına dair iç görüş kazanmalarına ve yapıcı ebeveynlik stratejilerini öğrenmelerine yardım ederek ebeveynlerle (yeri geldiğinde de) okulda sorun yaşayan çocuklarla daha etkili etkileşim kurma yollarını öğrenmelerine yardım ederek öğretmenlere eş zamanlı olarak danışmanlık verir (Kottman, 2013).

Serbest bırakma oyun terapisi David M. Levy'nin serbest bırakma terapisi olarak bilinen çalışmasının genişletilmiş bir halidir. Levy, çocukların kendilerini iyileştirme yöntemlerinden faydalanarak bu terapi türünü çocukların problemlerinin tedavisi için tasarlamış ve uygulamıştır. Ayrıca serbest bırakmanın farklı çeşitleri olduğunu savunmuştur. Bunlar; çocuğun saldırganca duygularını ya da bebeksi hazlarını serbest bırakmasına imkan vermektan oluşan basit serbest bırakma, diğer şeylerle birlikte aile etkileşimine ilişkin genel konuları ve sosyal etkileşimleri (kardeş rekabeti, ebeveynlerin baş başa kalması vb.) içeren standart durumlarda duyguların serbest bırakılması, çocuğun kaygılarının dışı vurulduğu oyun yöntemlerinin kullanılmasıyla, terapistin durumları ortaya çıkardığı ya da durumların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı belirli hallerde duyguların serbest bırakılmasıdır (Kadusan, 2013).

1940'larda Virginia Axline'in çığır açan eserinden başlayarak, yönlendirici olmayan/çocuk merkezli/kişi merkezli oyun terapisi, çocukların doğal ifade vasıtaları olan oyunun terapötik bir müdahale aracı olarak kullanması olarak kabul edilmiştir. Kuzey Amerika'da kullanılan terim olan çocuk merkezli oyun terapisi (CCPT), yetişkinlerin yanı sıra çocukların da kendi deneyimlerinin anlam ifade ettiği, kendi sorunlarını çözme becerilerine sahip oldukları inancı üzerine kurulmuştur (Bratton, Ray, Edwards ve Landreth, 2016). Çocuk merkezli oyun terapisi çocuklarla kendi koşullarına göre, gelişimsel açıdan uygun yollarla, onların doğal iletişim kurma araçları ile tutarlı biçimde ilişki kurulan dinamik bir süreçtir (Sweeney ve Landreth, 2013).

Virginia Axline'nin uyarladığı çocuk merkezli oyun terapisi, Jung'un oyun terapisi modelinden esinlenerek, Margeret Lowenfeld ve Dora Kalff'ın geliştirdiği kum oyunu terapisi ve Susan Knell'in uyarladığı bilişsel davranışçı terapisi günümüzde kullanılan oyun terapilerinden en değerlilerindedir (Halmatov, 2017).

Filial terapi (FT), oyun terapisini aile terapisi ile birleştiren özgün ve etkili bir müdahaledir. Çoğu çocuk problemi, FT sürecinde güçlendirilen ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında ele alınır. FT'de terapistler, ebeveynleri kendi çocukları ile özel ve yönlendirmesiz oyun seansları yürütme konusunda eğitir ve onlara süpervizyon verir. Ebeveynler oyun seanslarını uygulamada yeterlilik ve güven kazandıkça,

terapistin devam eden gözetimi altında bunları evde daha bağımsız olarak uygularlar. Bazı aileler, oyun seanslarını resmi terapi süreci sona erdikten sonra da uzun süre uygulamaya devam ederler (VanFleet, 2013).

Gestalt terapinin çeşitli kuramsal kavram ve ilkeleri çocuklarla çalışmaya tam anlamıyla uyar. Terapist her çocuğun biricikliğine ve bireysel sürecine saygı gösterirken aynı zamanda çocuğun benliğinin bastırılmış, kısıtlanmış ve belki de kaybolmuş yönlerini yenilemesine ve güçlendirmesine yardım edecek etkinlikler ve deneyimler sağlar. Terapist hiçbir zaman zorla araya girmez ya da baskı yapmaz. Fakat nazikçe çocuğun kendisine dair bütüncül bir deneyim yaşayabileceği güvenli bir ortam oluşturur. Grafik sanatı formları, kum tepsi sahneleri, müzik, hikaye anlatımı, kuklalar, fantezi ve imgelem, duyuusal deneyimler ve beden hareketi egzersizleri gibi birçok dışavurumcu, yaratıcı ve projektif teknik kullanılır. Bu teknikler Gestalt terapi yaklaşımı ile birleştiğinde yetişkinler, yaşlılar, ergenler ve her yaşta çocuklar gibi farklı popülasyonlarla büyük başarıyla kullanılmaktadır. Terapistin ofisindeki bireysel çalışma dışında değişik ortamlarda da kullanılmaktadır (Oaklander, 2013).

Deneyimsel Oyun Terapisi, çocukların dünyayla bilişsel bir şekilde değil, deneyimsel bir şekilde karşılaştığı anlayışı üzerine kuruludur. Çocukların dil ve bilişsel becerileri henüz tam anlamıyla gelişmediği ve rahatsız edici duygular üzerinde etraflıca düşünemedikleri için aktivite onlar açısından gereklidir. Aktivite aynı zamanda onların tetikleyici olaylar esnasında sergileyemedikleri davranışlar ile meşgul olmalarını da sağlar. Oyun terapisi çocuk sembolik oyun kapasitesini kazandığında, genellikle iki yaş civarında olanaklı hale gelir. Bu dönemde çocuk fantezi oyunu oynayabilir, ayrıca semboller ve metaforları kullanarak sorunlarını canlandırabilir; bu sayede gerçeklikten yeteri kadar uzaklaşarak bunalmaktan kurtulur. Çocuk acısını, mücadelesini ve bunların en iyi şekilde nasıl ele alınacağını herkesten daha iyi bilir. Çocuğa kendi oyununu yönlendirmesinde kabul ve özgürlük sağlandığında, kendisi gibi olmanın tam anlamıyla nasıl olduğunu terapistte doğru bir şekilde aktaracak bir senaryo oluşturacaktır. Oyunun ilk aşamaları esnasında, kendisini güç sahibi konumlara (yaşamındaki diğer kişiler tarafından sahip olunan konumlara) koyacak ve kendisi gibi hareket etmesi ve tepki göstermesi için terapisti

yönlendirecektir. Terapist bu yolla çocuğun duygusal yaşamını öğrenir (Norton ve Norton, 2013).

Aile oyun terapisi (Family play therapy), iki temel psikoterapi kuramının birleştiği noktadır: Oyun terapisi ve aile sistemleri. Bu iki ayrı ve güçlü çalışma alanı on yıllardır birbiriyle etkileşim içindedir. Çünkü aile ve oyun terapistleri çoğunlukla aynı danışan gruplarıyla çalışırlar. Aile oyun terapisi, tek bir psikoterapi yönelimine açık bağlılığın bulunduğu ancak diğer yönelimlerden alınan tekniklerin mümkün olduğunca pürüzsüz bir şekilde bütünleştirildiği özümseyici bir psikodinamik psikoterapi bütünleştirilmesi olarak değerlendirilebilir (Gil, 2013).

Grup oyun terapisinde terapist seçili oyun malzemelerini temin eder ve çocukların doğal iletişim aracı olan oyun aracılığıyla kendilerini ve diğerlerini (duyguları, düşünceleri, yaşantıları ve davranışları içeren bir şekilde) tam anlamıyla keşfetmeleri ve ifade etmeleri için güvenli bir ilişkinin gelişimini olanaklı kılar. Bu süreç, sadece terapist hem oyun terapisi hem de grup işleyişleri hakkında eğitim almışsa gerçekleşmelidir. Grup oyun terapisinde seçili oyun malzemelerinin temin edilmesi de çok önemlidir. Her grup terapisti gibi grup oyun terapisti de güvenli ilişkilerin gelişimini kolaylaştırmalıdır ki bu kolaylaştırıcılık kendi başına bu gelişimi teşvik eder. Bu kolaylaştırma sonucu ortaya çıkan güvenlik çocukların kendilerini ve diğerlerini keşfetmelerini de sağlar. Bu süreç oyunun çocukların iletişim aracı olarak tanınmasıyla daha da kolaylaştırılır (Sweeney, 2013).

Theraplay, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanmayı, benlik saygısını ve güveni arttırmayı amaçlayan yapılandırılmış bir oyun terapisi şeklindedir. Theraplay, artık artan sayıda deneysel bulgu tarafından desteklenen bir oyun terapisi yöntemidir. İlişkiye dayalıdır, uygun maliyetlidir ve kısa sürelidir. Normal ebeveyn-çocuk etkileşimlerini tekrarlar; bu nedenle anlaşılması ve öğrenilmesi kolaydır. Ebeveyn, çocuk ve kardeşler arasındaki bağlanmayı geliştirmek için fiziksel temas ve bağ kurmayı ve oyuna dayalı etkileşimleri kullanır. Theraplay, her yaş grubuna uygulanabilir ve geniş bir yelpazedeki duygusal, sosyal ve davranışsal problemleri; özellikle de boşanmış, evlat edinilmiş ve koruyucu ailelerde, otistik ve davranış bozukluğu olan çocuklarda görülenlere benzer bağlanma ve/veya ilişki

güçlüklerinden kaynaklanan sorunları anlamlı bir şekilde azaltmaktadır (Munns, 2013).

Çözüm odaklı oyun terapisi (ÇOOT), “çözüm düşüncesi” ve “çözüm konuşması” ilkeleri üzerine kurulu bir oyun terapisi modelidir. Terapist çocukların ne istediğini bildiklerine ve terapiye getirdikleri sorunlara birlikte çözüm bulabileceklerine inanır. ÇOOT, açıkça ifade etmek amacıyla oyun aracılığıyla konuşma sürecidir. Terapist ve çocuk birlikte bu amaçla bazılarının daha önce gerçekleştirildiği zamanlardan elde edilen bir dizi kanıtı dayanarak bu başarı resmini oluştururlar. Sanat, kum tepsi ve kuklalar gibi deneyimsel oyun terapisi teknikleri, bu terapötik sürecin araçlarıdır. Olumlu pekiştirmeye dayalı “Vay be! Nasıl?” tekniği, çocukların çabaları için övülmesi amacıyla tasarlanmıştır. ÇOOT, sağlam bir kuramsal ve pratik temeli olan, anlaşılır bir sistematik süreçtir. Araştırmalar, çözüm odaklı yaklaşımın etkinliğini desteklemektedir. Bu yaklaşım her çocuk için uygun olmasa da değerlendirmeye ve daha fazla çalışmaya değer bir yaklaşımdır (Nims, 2013).

Bilişsel davranışçı oyun terapisi (BDOT), okul öncesi ve erken dönem okul çağı çocukları için uygundur. Çocuğun terapiye katılımını vurgular; kontrol, yeterlilik ve kişinin kendi davranışını değiştirme sorumluluğu üzerine eğilir. Çocuğun değişimde aktif bir katılımcı olmasına yardım edilir. Terapist, gelişimsel açıdan uygun müdahaleler sağlayarak çocuğun terapiye katılımını kolaylaştırır. BDOT içinde birçok davranışsal ve bilişsel müdahale birleştirilebilir. BDOT, çocuğun seansa kendiliğinden materyal getirmesine izin verirken yapılandırılmış ve amaç yönelimli etkinlikler sunar. Hem kendiliğinden ortaya çıkan materyal hem de daha yapılandırılmış etkinlikler, BDOT'nin başarısı açısından çok önemlidir; bununla birlikte bu ikisi arasındaki denge hassastır. Spontan materyal olmadığında, zengin bir klinik bilgi kaynağı kaybedilecektir. Benzer şekilde, BDOT'nin yapısı ve yönlendirmesi mevcut olmadığında, çocuğun daha uyumsal başa çıkma becerileri geliştirmesine yardım etmek imkansız olacaktır (Knell, 2013).

Anlatısal oyun terapisi, çocuğun başından geçen olayları ve bu olayların onun üzerindeki etkilerini anlama konusunda çocuğu desteklemek için hem oyunun hem de anlatının gelişimsel gücünü kullanan bir oyun terapisi dalıdır. Çocuğun oynamak

istediği oyuncakları ve malzemeleri seçtiği, çocuk tarafından yönlendirilen bir terapidir. Çocuğun oyun terapisindeki oyununda, yaşıadığı dünya ve hayali dünyası bir araya gelir. Gerçek nesnelere hayali bir şekilde kullanılabilir ya da gerçek dünyalar oluşturmak için hayal gücü kullanılabilir. Birlikte inşa edilen anlatıların başlangıç noktaları; çocuklardan, çocukların oyunlarından ve oluşturdukları hikayelerden gelir. Çocukların hikayelerinde yer alan anlatılar araştırılır; terapist hikaye hakkındaki fikirler ve düşüncelerle ilgili değişimleri kolaylaştırır. Dinleyici ve hikaye anlatıcısı olarak terapist ve çocuk arasındaki ilişki bağlamı içinde hikaye birlikte kurgulanır ve oluşturulur. Terapistin meraklı ve bilmeyen tutumu; çocuğun araştırabileceği, oynayabileceği ve hikayeler oluşturabileceği açık, güvenli ve korkunun olmadığı bir alanın oluşturulmasına olanak tanır. Anlatısal oyun terapisi, bilişsel ve duygusal bir esneklik oluşturarak çocuğun daha sonra deneyimlediği bir dünya içinde ulaşabileceği ve kullanabileceği şekilde hikayelere yeni sonlar bulmasını ve oyununda değişik bir dizi hikaye oluşturmasını desteklemekle ilgilidir (Taylor, 2013).

Bütüncül oyun terapisi, değişik yaklaşımların, yöntemlerin ve faktörlerin bütünlendirildiği bir tedavi şeklidir. Bilhassa çocuk ve gençlerin çok karmaşık, iç içe geçmiş psikolojik sorunları olduğu durumlarda bir yaklaşımın yetersiz kaldığı, çözüm üretmediği durumlarda birkaç yaklaşımın birlikte uygulanabildiği bütüncül oyun terapisi yaklaşımı geliştirilmiştir (Weir, 2008). Bütüncül oyun terapisi yaklaşımı kuram ve tekniklerin bütünlendirilerek esnek bir biçimde kullanılması nedeniyle umut vaat etmektedir (Drewes, 2013).

2.4.3. Oyun Terapisinin Öğeleri

Oyun odası, oyun odasındaki materyaller, terapist, çocuk, süreç ve terapötik ilişki oyun odasının öğelerini oluşturmaktadır. Oyun terapisiyle çalışan uzmanların bu öğeleri bilmesi, gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir.

2.4.3.1. Oyun Odası

Oyun odasındaki materyalleri koymak için rafların ve dolapların bulunması gerekir. Aynı zamanda oyun odasında lavabo, yetişkin ve çocuk ebatlarında mobilyalar, sıra ya da masa, kalemli ya da tebeşirli yazı tahtası ve odaya bitişik banyo olmalıdır. Oyun odasında olması beklenen başka nitelik ise farklı amaçlar doğrultusunda kullanılan yerlerin birbirlerinden ayrılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda farklı kullanım alanlarının ayrılmasında zemin kaplanmasındaki farklılıktan yararlanılabilir (Nash ve Schaefer, 2013).

Geldard ve Geldard (2008), oyun terapisi yapılacak odada olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Terapi esnasında, çocuğun odaktan ayrılmaması için odanın ses iletmemesi gerekir.
- Oda karanlık, sıkıntılı, kuytu köşede, havalandırmasız olmamalıdır.
- Danışanların oda içerisinde zemine sıkıntı duymadan oturabilmeleri ve evlerinde gibi hissiyata bürünmeleri için yer halı ile döşenmiş olmalıdır.
- Odanın ısısı terapiye elverişli olmalıdır. Drama ve grup oyunlarının uygulanabilmesi için alanın yeterli olması gerekmektedir.
- Oyun odasının düzenine dikkat edilmelidir. Materyaller ulaşılabilir bir seviyede olmalı ve dolaplara düzgün bir şekilde katılmalıdır.
- Oyun odası, çocuğun kendini özgür hissedeceği ve hareket olanağını mümkün kılacak bir şekilde olmalıdır.
- Çocuk bir sonraki seansa geldiği zaman çabuk rahatlama ve aidiyet hissetmesi için odanın değiştirilmeden kalması yeğlenir. Ama bunu uygulamak çoğunlukla mümkün olmaz. Böyle durumlarda önceki seanstan çocuk için anlam ifade eden bir materyali odanın içinde fark edilecek bir yere koymak, çocuğun önceki seanstan bıraktığı yerden devam etmesini kolaylaştıracaktır.

2.4.3.2. Oyun Odasındaki Materyaller

Oyun odasındaki materyallerin tercihi terapistin benimsediği kuramsal yaklaşıma, kişisel düşüncelerine, değerlerine ve bütçe/mekan durumuna göre farklılaşabilir. Yine de devamlı kullanılacak bazı ana malzemeler şöyledir; biberonlar, oyuncak bebekler ve aileleri, bebek evi, kuklalar, plastik mutfak malzemeleri, oyun hamurları, doktor seti, yumuşak toplar, kapaklı küçük kutular, oyuncak arabalar (Nash ve Schaefer, 2013).

Çocukların kendilerini aktarabilmeleri için oyuncaklarla donatılmış bir oyun odası arzu edilse de bunun olması şart değildir. Önemli olan çocuğun iletişimini, ifadesini kolaylaştıran, hislerine seslenen malzemelerin seçilip oynanabilmesidir (Öğretir, 2008).

Oyun odasındaki materyallerin kolay temizlenebilir olması gerekir. Oyuncaklar basit olmalı ve çocuğun kolaylıkla erişebileceği mesafedeki raflarda bulunmalıdır. Genel bir kaide olarak oyun odasında bulunan tüm materyaller bir amaca yönelik olmalıdır. Bundan dolayı materyaller rastgele tercih edilmemeli ve toplanmamalıdır. Bununla birlikte materyallerin kolaylıkla kırılan, aşırı pahalı ve karmaşık olmamasına özen gösterilmelidir (Nash ve Schaefer, 2013).

2.4.3.3. Terapist

Oyun terapisi ile ilgili alan yazına bakıldığında terapistlerin çocuklarla çalışmak için sabır, çocukları sevme, esneklik gibi kişisel niteliklere gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Play Therapy UK (2010) ve İngiliz Oyun Terapi Birliği (2011) oyun terapistlerinin samimiyet, dürüstlük ve alçakgönüllülükle uyuşması gerektiğini belirtmektedirler. Bu, insanların ihtiyaçlarına, haklarına ve haysiyetlerine saygı göstermek, patronlaştırmaktan kaçınma yoluyla kabul göstermek ve başka bir kişinin deneyimini o kişinin bakış açısıyla anlamayı sağlayan empatiyi yapabilmek ile mümkündür (Akt: Robinson, 2011). Nalavany, Ryan, Gomory ve Lacasse (2005), yirmi sekiz tecrübeli oyun terapistinden oluşan bir örnekleme yürüttükleri araştırmada “iyi” bir oyun terapistinin sahip olması beklenen niteliklerde; empati, sıcaklık ve samimiyet gibi kişisel özellikleri mutlaka olması

gereken özellikler olarak görmüşlerdir. Teknik beceri ve kuramsal bilgilere daha az önem vererek bunları edinilmesi kolay beceri ve bilgiler olarak değerlendirdiklerini saptamışlardır. En başından itibaren, terapistin çocuğa olan açıklığı ve çocuğun merakı, terapötik bir ilişkinin gelişimi için yaşamsal öneme sahiptir.

Harris ve Landreth (2001), çocuk merkezli oyun terapistlerinin sekiz ana niteliğinden bahsetmişlerdir. Bunlar; samimi bir şekilde ilgi gösterme, koşulsuz kabul ve çocuğa karşı duyarlılık, hassasiyeti içermektedir. Ayrıca emniyet hissini oluşturma becerisi, terapi yönüne aşamalı ve doğal olarak öncülük etme konusunda çocuğa güven duyma, çocuğun kendi problemlerini çözebilme kapasitesine dürüstçe inanma ve bu süreçte çocuğa yardım sağlamak için lüzumlu birkaç sınırı koymaktır. Terapist çocuğun yaşını ve durumunu dikkate almalı ve çocuğu yeni bir şekilde benzersiz bir kişi olarak görmeye hazır olmalıdır. Terapistin bilinçli bir şekilde aktarımdan haberdar olması gerekir.

2.4.3.4. Çocuk

Oyun terapisi ruhsal hastalıkların ortaya çıkmasını önler. Hafif davranış bozuklukları olan çocuklar terapiye daha çabuk cevap verirler. Çocuk terapisi saatinde bağımsız olmanın mutluluğunu yaşar. Oyunla birlikte çok şey öğrenir. Oyuna başladığı anda terapi ortamında her türlü korkudan kurtulur (Özdoğan, 2004).

Oyun odasında bulunan çocuklar, problemleri diye nitelendirilmiştir. Bu çocuklara biraz sevgi, emniyet ve mutluluk verilmesi sonucunda en doğruya ulaşabilirler. Bu çocukların problemleri olsa da çocuklar bu problemlerin çözüm yolunu bilmemektedirler. Kaygılarını, sıkıntılarını saldırganca davranışlar ile yansıtmaktadırlar. Bu davranışlarından da rahatsız olmaktadır. Çocukların bu olumsuz davranışlarının daha kabul edilebilir davranışlara kanalize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çocuklar için oyun, geçmiş ve şimdiki zamanı beraber ele alır ve oyunun terapötik yönde kullanılması sonucunda, çocuğun yaşadığı zorlukları aşmasında pencere işlevi görür (Çetin, 2008).

Çocuğun sözsüz yansıması, boya, kil ve kum gibi ifade edici medyanın oyun odasına dahil edilmesi ve terapistin oyun alanına yerleştirilmesi ile etkin olduğu savunulmaktadır (Robinson, 2011).

Çocuğun oyun tercihini etkileyen etmenler şöyledir; yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kültür, iklim, kitle-iletişim araçları, zeka ve gelişim düzeyi ile sağlık (Özdenk, 2007).

2.4.3.5. Süreç

Oyun terapisinin üç ana aşaması bulunmaktadır. Bunlar (Nash ve Schaefer, 2013);

- Birincisi, çocuk ve terapist arasındaki ilişkinin bina edildiği, ilk seansları kapsayan güven geliştirme aşamasıdır. Bu aşama sürecinde terapist, çocuk hakkında bilgi edinirken, çocuk da oyun yerini ve terapi sürecini kavramaktadır.
- İkinci aşama, detaylı çalışmaların yapıldığı aşamadır. Üç aşama arasında en uzun süren, terapötik değişimlerin çoğunluğunun meydana geldiği aşamadır. İkinci aşamada terapist, oyunun içinde var olan değişim faktörleri içerisinde çocuğa uygun olanları alır ve uygular.
- Oyun terapisinin üçüncü ana aşaması, son aşama olan sonlandırmadır. Bu aşamaya kadar terapötik süreç var olan problemleri çözmek için kullanılmıştır. Sonlandırma aşaması, çocuk ve ailenin meydana gelmiş olan değişimleri sahiplenmelerini, hala süren gelişmeler için ise kendilerini hazırlamalarını amaçlar.

2.4.3.6. Terapötik ilişki

Terapistler, çalıştıkları çocuklar için terapötik faydaları en üst düzeye çıkarmak için özellikle terapötik ilişki üzerine odaklanırlar. Terapist ve danışan arasındaki ilişkinin kalitesinin, işin sonucunun güçlü bir öngörücüsü olduğu iyi bilinmektedir. Çocuk terapisinde Shirk ve Saiz (1992), terapötik ilişkinin kendi başına bir araç olduğunu ileri sürmektedirler. Axline (1969), terapötik ilişkinin bir çocuğun

psikolojik olarak büyüyebileceği ve değişebileceği koşulları sunduğunu görmüştür (Akt: Robnson, 2011). Çocuğun terapötik ilişkiye katılımı, değişmesi ve gereken kişi olması nedeniyle hayati önem taşımaktadır. Bir oyun terapisi sürecinde terapistin tavsiyesinin kabul edilmesi için çocuğun terapiden fayda sağladığından emin olması gerekir (Robnson, 2011).

2.4.4. Oyun Terapisinin Kullanım Alanları

Oyun terapisi, istismar edilen, gelişimsel olarak geciken ve olumsuz davranışlar gösteren çocuklar için yaygın olarak kabul görmüş, bir tedavi modeli olarak kullanılmıştır. Oyun terapisini çevreleyen teori ve literatür son 40 yıl içinde çoğalmış ve oyun terapisinin klinik kullanımı bu dönemde giderek daha fazla uygulanmıştır (Leblanc ve Ritchie, 2001).

Oyun terapisinin çalışıldığı ortak sorunlar arasında sosyal veya akademik başarı eksikliği, uyku sorunları, ayrılma veya boşanma durumları, arkadaş edinme sorunları, zorbalık etmek, fiziksel, duygusal veya cinsel istismar dahil travma, kaybetme veya ölüm, bağlanma zorlukları, yeme bozuklukları, uygun olmayan duygusal tepkiler ve seçici konuşmama yer almaktadır (Robnson, 2011).

Axline (1969), oyunların çoğunlukla küçük yaş dönemindekiler için en kullanışlı yol olduğunu belirtmekle birlikte daha büyük yaş döneminde bulunan konuşma becerisi zayıf, anlatım konusunda sıkıntılar yaşayan, aşırı utangaç okul dönemindeki ve ön ergenlik çağındaki çocuklar ile kullanılabildiğini ifade etmektedir. Renvoize (1993), oyuncak bebekler ile yapılan çalışmaların özellikle konuşma konusunda sıkıntı yaşayan, iletişim becerisi zayıf olan veya öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için faydalı görmektedir. Axline (1969) oyuncakların oyun kabiliyeti sınırlılık gösteren çocuklarla çalışma noktasında kullanışlı bir metot olduğunu belirtmektedir (Akt: Bulut, 2008).

Literatür tarandığında somatizasyon belirtileri gösteren çocuklarla da oyun terapisi çalışıldığı görülmektedir. Somatizasyon şikayetleri olan çocukların belirtileri içerisinde mide ağrısı, yorgunluk ve baş ağrısı en sık görülen problemlerdendir. Bu çocukların daha fazla okul devamsızlığı yaptığı, daha sık doktora gittiği,

somatizasyon şikayetleri olmayan çocuklara göre daha fazla sosyal fobi ve ayrılma kaygısı yaşadığı görülmektedir (Schottelkorb, Swan, Jahn, Haas ve Hacker, 2015).

Oyun terapisinde son gelişmeler mevcut tedavilerin entegrasyonu üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin, filial terapi, aile terapisini hasta merkezli yaklaşımlara entegre eder ve ebeveynlere terapistin davranışlarını öğretir. Oyun terapisti ayrıca özür, istismar edilen ve öğrenme engelliler gibi belirli çocuk popülasyonları ile çalışacak şekilde uyarlanmıştır (Leblanc ve Ritchie, 2001).

2.4.5. İlkokul Dönemi Çocukları İçin Oyun Terapisti

1960'larda ilköğretimlerde rehberlik ve danışmanlık programlarının kuruluşu oyun terapisindeki beşinci ana gelişime kapı açmıştır. 1960'lara kadar oyun terapisti uyumsuz çocukların tutumlarına odaklanmasından dolayı özel doktorların alanıydı ve oyun terapisti sözcüğü bu durumu yansıtıyordu. İlköğretim okullarına danışmanlığın eklenmesiyle Alexsander (1964), Lanreth (1968, 1972) Muro (1968), Myrick ve Holdin (1971), Nelson (1966) ve Waterland (1970) gibi danışman eğitimciler oyun terapisti tecrübelerini edebiyata dökmekte hızlı davrandılar. Bu yazarlar sadece uyumsuz çocuklar için değil, bütün çocukların gelişen ihtiyaçlarını karşılamak için okullarda oyun terapisinin kullanılmasını teşvik ettiler. Dimick ve Huff (1970) çocukların kendilerini diğerlerine tam olarak ve etkileyici bir şekilde anlatmak için sözel iletişimin olgunluğuna ve bilgisine ulaşana kadar, çocukla danışman arasında oyun aracının kullanılarak iletişim kurulmasının zorunlu olduğunu savunurlar. Esas soru ilköğretim okul danışmanlarının veya okul psikologlarının oyun terapisti kullanıp kullanmaması değil ilköğretim okullarında oyun terapisinden yararlanılmasıdır. İlköğretimde yapılan oyun terapisinin amacı, çocuğun o dönemdeki gelişimlerinin yerinde olup olmadığını anlaşılması ve eksik yönlerinin tamamlanmasıdır (Akt: Yıldız, 2015).

Oyun terapisti, çocuk gelişimine duyarlı, deneysel olarak onaylanmış, yaratıcı bir danışmanlık sürecidir ve bundan dolayı okul danışmanları tarafından kullanılır. Ray, Perkins ve Oden'e (2004) göre, ilköğretim öğrencileri okul danışmanları tarafından çalıştırılan yaratıcı müdahalelere olumlu yanıt vermektedir. Oyun terapisti, sosyal,

duygusal, davranışsal ve öğrenme güçlüğü ile ilişkili uygunsuz davranışları başarıyla azaltmak için ilkokullarda duyarlı hizmetlerin bir parçası olarak uygulanmaktadır. Landreth (1972), ilköğretim okullarının nihai hedefinin, yeterli öğrenme fırsatları sağlayarak çocukların entellektüel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Çocuklar oyun oynamaya başladığında, gelecekteki okul başarılarına katkıda bulunan bilgi ve beceriler geliştirmektedirler. LeBlanc ve Ritchie (1999), ilkokul çağındaki çocuklarla oyun terapisinin etkililiğini ölçen ve sonuçta oyun terapisinin etkin bir müdahale olduğunu düşündüren kontrol ve tedavi çalışmaları arasında anlamlı farklılık bulunan mevcut çalışmaların bir meta-analizini yürütmüşlerdir. Çocukların hem ifade edici hem de doğru olan sözel iletişimle birlikte, bilişsel ve gelişimsel gelişmişlik düzeyine erişene kadar, okul danışmanları tarafından oyun terapisi tekniklerinin kullanılması, çocuklar ve okul danışmanları arasında önemli iletişim kurulması durumunda uygundur (Akt: Green, 2005).

2.5. Sosyal Kaygı Kavramı

Sosyal kaygı bozukluğu, değerlendirilme kaygısı olarak da ifade edilmektedir (Sapmaz, 2011). Bireyin kalabalık ortamlarda küçük duruma düşeceği kaygısının sebep olduğu, davranışsal, fizyolojik, somatik, bilişsel ve psikolojik belirtilerin ortaya çıktığı, kişinin işlevsellik düzeyinde büyük oranda düşüşe neden olan bir rahatsızlıktır (Bal, Çakmak ve Uğuz, 2013). Sosyal kaygı yaşayan bireylerde davranışsal olarak kaçma, kaçınma, huzursuzluk, bulunduğu yerde donakalma, konuşma akışında bozukluk, koordinasyon bozukluğu görülebilmektedir. Bilişsel olarak normal zihinsel süreç işlevlerinin ya abartılmış hale gelmesi ya da normal işlevlerin tahribatı söz konusu olabilmektedir. Fizyolojik olarak ise bu bireylerde çarpıntı, kalp atım hızında artış, bayılma hissi, kaslarda gerginlik, reflekslerde artma, yorgunluk hissi ve çabuk yorulma, titreme, iştahsızlık, sık idrara çıkma, terleme, ateş basması gibi belirtiler oluşabilmektedir (Yılmaz, 2013).

Antony ve Swinson (2017) kaygının nedeninin bilinmeyen bir sebepten ötürü hissedilen belirsiz korku, endişe ve sıkıntı ile ortaya çıktığını belirtmektedir. Bireyde kötü bir şey olacağına ve bunu engelleyemeyeceğine ilişkin bir düşüncenin belirmesiyle kaygı meydana gelmektedir.

Karacan, Şenol ve Şener'e (1996) göre, kaygıya yol açan uyarı, sosyal bir ortamda utanmaya neden olduğundan, sosyal kaygı üzerinde de durulmalıdır. Sosyal kaygı, toplum içinde konuşma, yemek yeme, birileriyle tanıştırılma gibi bir ya da genel olarak hemen tüm sosyal ortamlardan kaçınma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kişi, böyle durumlarda, başkaları tarafından dikkatle izlendiği ve incelenip değerlendirildiği duygusu içindedir (Erkan, 2002). Aynı zamanda çeşitli sosyal durumlarda uygun olmayan şekilde davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz bir biçimde (aptal, zavallı, beceriksiz, yetersiz vb.) değerlendirileceği beklentisiyle sürekli bir rahatsızlık ve gerilim durumu yaşamaktadır (Çakır, 2010).

Sosyal kaygı içinde olan birey toplumsal ortamlarda küçük düşmekten, olumsuz değerlendirilmekten korkmaktadır. Eleştiriye karşı aşırı duyarlılık, düşük benlik saygısı, toplumsal ilişki becerilerinde eksiklik, girişkenlik gerektiren durumlarda yaşanan güçlükler sosyal kaygı bozukluğunun önemli belirtileridir. Sosyal kaygısı olanlar, sosyal ortamlarda konuşmayı başlatamazlar, göz göze gelmekten kaçınırlar, diğer insanlara göre daha az konuşurlar, daha uzun süre sessiz kalırlar, cevap vermekte gecikirler, konuşmaya eşit ölçüde katılamazlar. Meslekleri gereği insanlarla ya da toplum önünde konuşmak zorunda oldukları durumlarda bile, yeterli ya da rahat görünmek için fazla çaba harcarlar. Dikkatleri kendilerine yönelmiş durumdadır; diğer insanların kendileriyle ilgili ne düşündüğüyle fazla meşguldürler. Sosyal kaygının bedensel belirtileri ise genellikle yüz kızarması, çarpıntı, terleme, titreme, gerginlik, midede rahatsızlık, ağız kuruluğu, nefes almada güçlük, baş dönmesi ve kulak çınlaması şeklinde kendini gösterir (Demir, 1997).

Sosyal kaygının temel özelliklerini, Dünya Psikiyatri Birliği Sosyal Fobi Çalışma Grubu-WPA da şöyle belirtmiştir (Montgomery, 1995):

1. Sosyal ortamlarda davranışlarının başkaları tarafından inceleme altında tutulduğu korkusu.
2. Performans gerektiren durumlarda, utanç doğurabilecek ya da gurur incitebilecek durumlarda duyulan belirgin korku.
3. Korkulan durumlardan sürekli kaçınma davranışı.

Yaşanan bu durumların ortak noktası bireyin başkalarının ilgisinin kendisi üzerinde toplandığı düşüncesidir. Bu düşünce bireyi etkisi altına alır ve bir süre sonra kendisini sosyal ortamlarda çok fazla konuşmayan, grup içinde yemek yiyemeyen, karşı cinsle iletişimi felaket haline dönüştüren bireye doğru götürür. Sosyal kaygı yaşayan bireyler yaşadığı ufak tefek olumsuz olayları kendi içinde çok fazla tartıştığı için, bu olayları herkesin aynı şekilde sürekli hatırladıklarını zannederler. Yani sosyal kaygı yaşayan kişi öyle çok kendine yoğunlaşmıştır ki dış dünyanın bu konularla çok fazla ilgili olmadığını da fark edemez. Sonuçta, birey sürekli bir kaygı, kaygıdan dolayı olumsuz olaylar yaşama ve tekrar kaygı şeklinde kısır bir döngü içinde sosyal olması gereken anları, ıstırap içinde geçirir (Çakır, 2010).

Sosyal kaygıyı, diğer kaygılardan farklı yapan özellik, hayali veya gerçek ortamlarda, kişiler arası değerlendirmenin olması ya da olma olasılığının bulunmasıdır. Bu nedenle sosyal kaygı, “değerlendirilme kaygısı” olarak da isimlendirilebilir (Erkan, 2002) .

Emmelkamp, Bouman ve Scholing (1995) ve Arkowitz (1977) sosyal kaygı bozukluğu gösteren bireylerin kendilerine ve diğerlerine ilişkin değerlendirmeleriyle ilgili çalışmalarını şu şekilde özetlemişlerdir: Sosyal kaygısı yüksek bireyler, sosyal kaygısı yüksek olmayanlara göre, sosyal ilişkilerde kendileriyle ilgili daha fazla olumsuz ifadeler kullanmaktadırlar. Kendi sosyal davranışlarını abartılı biçimde olumsuz değerlendirmektedirler. Çifte standart uygulayarak başkalarına daha hoşgörülü davranırken kendilerinden beklentileri çok daha yüksektir. Tatmin edici sosyal durum veya olayları önemsiz kabul edip hafızadan silerken, olumsuz olayları üzerinden uzun zaman geçse bile hatırlarlar. Hoş olan sosyal olayların nedenlerini kendi dışında ararken, hayal kırıklığı yaratan sosyal olayların nedenlerini kendilerinde ararlar. Bu kişiler sosyal ilişkilerde olumsuz yüklemeler yapıp, kendi davranışlarını abartılı biçimde olumsuz değerlendirip, kendilerini aşağılayıp, hoş ya da olumlu durum ve olayları önemsiz kabul edip bir yana koyarken, yetersiz, doyumsuz yaşantıların üzerinde daha çok durmaktadırlar (Akt: Sertelin-Mercan, 2007).

2.5.1. Sosyal Kaygının Oluşumunda Etkili Olan Faktörler

Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerin ailesinin diğer üyelerinde de sosyal kaygı bozukluğuna yatkınlık olduğu gözlenmiştir. Kaygı bozukluğu olan ebeveynlerin çocuklarında kaygı, depresyon, çekingenlik gibi sorunlara kaygı bozukluğu olmayan ebeveynlerin çocuklarına oranla daha fazla rastlanmaktadır (Sertelin-Mercan, 2007).

Sosyal kaygıya etki eden etmenlerin sadece genetik yatkınlıkla açıklanamayacağı bunun aynı zamanda çevresel faktörlerin de bir sonucu olduğu bilinmektedir. Çevresel faktörler aile, arkadaş ortamı, okul ve diğer sosyal ortamları kapsamaktadır. Yapılan çalışmalar kaygılı çocukların ebeveynlerini, çocukları üzerinde aşırı kontrol kuran, fazla müdahaleci, yeterli şefkat ve sevgi gösteremeyen, fazla talepkar, olarak tanımlamaktadırlar (Erkan, Güçray ve Çam, 2002; Özyürek ve Demiray, 2010; Yılmaz ve Duy, 2013).

Kaygı düzeyi yüksek ergenlerin ebeveynleri, kaygı düzeyi normal ergenlerin ebeveynleri ile karşılaştırıldığında, başkalarının görüşlerine ve aile namına fazla önem verdikleri saptanmıştır. Bu ebeveynlerin çocukları üzerinde daha fazla denetim kurma çabası söz konusudur. Ebeveynin aşırı koruyucu tutuma sahip olduğu durumlarda özellikle kız çocuklarında çekingenlik, erkek çocuklarında ise genel kaygı yüksekliği ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların sorunlarını içe atması ve yüksek kaygıları ebeveynin aşırı cezalandırma ve reddetme davranışı ile de ilişkili bulunmuştur. Bunun tam tersi olarak ebeveynin çocuğa karşı demokratik tutumu ve çocukla arasındaki olumlu duygusal etkileşimi çocuğun sosyal gelişimine olumlu etki ettiği görülmüştür (Sertelin-Mercan, 2007).

Yukarıda sayılan genetik ve çevresel faktörlerin yanı sıra sosyal kaygının nedenleri ile ilgili olarak psikolojik yaklaşımlardan da söz edilmektedir. Bunlar; kendilik sunum yaklaşımı, bilişsel model ve sosyal beceri modeli başlıkları altında incelenmiştir. Bu modeller kısaca şöyledir (Göktürk, 2011);

- Kendilik sunum yaklaşımına göre, sosyal kaygı, gerçek veya hayali sosyal ortamlarda kişisel değerlendirmelerin var olduğu veya ihtimalinin bulunduğu durumlarda ortaya çıkan kaygıdır.

- Bilişsel modele göre, sosyal kaygının özü, başkalarında arzulanan tarzda belirli bir izlenim bırakma isteği ve aynı zamanda bunu becerebilme konusunda duyulan güvensizliktir.
- Sosyal beceri modeline göre, sosyal kaygı, sosyal beceri eksikliği sonucu oluşmaktadır. Yani, sosyal kaygı belirli yaşantıların gerektirdiği davranışların yetersizliği sonucu yaşanan bir durumdur.

2.5.2. Sosyal Kaygı ile İlgili Kuramlar ve Modeller

Sosyal kaygı ile ilişkili olarak davranışçı kuramın temelini, çevrede meydana gelen belirli çevresel uyaranlara karşı bireyin geliştirmiş olduğu koşullanmalar oluşturmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre sosyal kaygı, öğrenilmiş davranışların bir sonucudur. Birey ya model olarak ya da koşullanma yoluyla sosyal kaygıyı öğrenmektedir. Bilişsel Kuram da insanların sahip oldukları bazı düşünce, inanç ve olayları algılama biçimlerinin, sosyal kaygının gelişmesinde ya da en azından var olan sosyal kaygının artmasında etkili oldukları vurgulanmaktadır. Bilişsel kurama göre, sosyal kaygının temelinde düşüncenin yanlış yönlendirilmesi vardır. Yanlış düşünce şemaları sonucu olumsuz davranışlar ve duygusal rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Leary, yapmış olduğu bir dizi çalışmada, kendini sunmayla sosyal kaygı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakış açısına göre, bireyler başkaları üzerinde belirli izlenimler bırakmaya çalışırlar ve diğer insanların onları olumlu yönleri ile görmelerini isterler. İnsanların olumlu izlenim oluşturmak için giriştikleri sürece “izlenim yönetimi” denmektedir (Akt: Öztürk, 2004).

Biyolojik kuramlara göre yapılan araştırmalar sosyal kaygıda kalıtımın, beynin bazı bölümlerinin, nörotransmitterlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kendler, Karkowski ve Prescott, 1999; LeDoux, 1998).

Rapee ve Heimberg (2007) geliştirdikleri modelde sosyal kaygılı bireylerin hayata aşırı koruyucu veya aşırı müdahaleci ebeveynlerle başladıklarını vurgularlar. Bu ebeveynler hayatın sosyal zorluklarında başarılı olmak için bireyin yeterli olmadığı mesajını pekiştirirler. Ebeveynlerin vurguladığı bir başka mesaj da başka kişilerin değerlendirmelerinin önemli olduğudur. Böylece bireyler kendileri ve

başkaları hakkında iki temel varsayımı kabul ederler. Birinci varsayım bireyler diğerlerini eleştirel ve olumsuz olarak değerlendirirler. İkincisi ise başkaları tarafından olumlu değerlendirilmek aşırı önemlidir.

Foa ve Kozak (1986), işlevsel olmayan bilişsel varsayımlara odaklanan bir bilişsel model ile kaygı bozukluklarına açıklama getirmişlerdir. Bu modele göre, duygular, hafızadaki bir bilgi yapılanması ile temsil edilir. Bu bilgi yapılanması, çeşitli etki-tepki ilişkilerinde yinelenir (aynı tepki kopyalanır), sadece hafızada saklanmış durumlar için değil benzer anlam yüklü durumlarda da bu yinelenme ortaya çıkar. Belli bir uyaran veya bu uyaran ile ilişkili bir anlam yüklü durum karşısında birey daha önce depolanmış bilgiyle tepkide bulunur. Kişi tehlikeden kaçınmak istediğinde, bilgi yapılanması bir program şeklinde işlemeye başlar ve kaygı ortaya çıkar.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Oyun ve Oyun Terapisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Oyun terapisinin kullanımı ve uygulanmasına ilişkin mantığı açıklayan çok sayıda betimsel ve kuramsal çalışma bulunmaktadır. Oyun terapisini çevreleyen teori ve literatür son 40 yıl içinde çoğalmış ve oyun terapisinin klinik kullanımı giderek artmıştır (Leblanc ve Ritchie, 2001). Oyun terapisinin farklı yaklaşımlarına dayanarak çeşitli alanlar üzerine yapılan araştırmalar oyun terapisi ile ilgili kullanılan yöntemlerin etkililiğini ortaya koymuştur.

Kwon (2004) Güney Amerika’da yaptığı çalışmada, deney ve kontrol grubu olmak üzere, okul öncesi çocuklarıyla oyun terapisi uygulamaları yapmıştır. Bu kapsamda “Duygusal Zekâ ve Benlik Saygısı Ölçeği” kullanmıştır. 12 farklı grupta, oyun terapisi seansları yapılmış ve 6 hafta çalışılmış, araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarının kontrol grubundaki çocuklara göre, benlik farkındalığında, sözel ve duygusal ifadelerinde, kendilerini kontrol etmelerinde, diğerlerini fark etme kapasitesinde ve duygusal zekâlarında gelişme olduğu görülmüştür (Akt: Gençer ve Aksoy, 2016).

Schottelkorb vd. (2015) yaptıkları çalışmada, ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından klinik olarak somatizasyon düzeyleri belirlenmiş iki okul çağı çocuğu ile çalışmıştır. İki çocuk da çocuk merkezli oyun terapisinin 14 oturumuna katılmıştır. Katılımcıların sorunlu sınıf davranışları oyun terapisine katılım öncesi ve sırasında izlenmiştir. Oyun terapisine katıldıktan sonra, her iki çocuğun somatizasyon semptomlarında ve sorunlu sınıf davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Elliot ve Pumfrey (1972), yönlendirmesiz oyun terapisini kullandıkları çalışmada sosyal açıdan kötü şartlara sahip olmanın çocukların okuma başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Denekler, rastgele bir tedavi grubuna veya kontrol grubuna atanan 16 çocuğu içermiştir. Elliot ve Pumfrey, dokuz oyun terapisi seansı içeren tedavi periyodundan sonra her iki grupta da okuma gelişimi bulamamıştır. Fall vd. (1994) yaptıkları çalışmalarda çocukların oyun terapisine maruz bırakıldıklarında öz-yeterlik puanlarında anlamlı artışlar bulmuşlardır (Akt: Leblanc ve Ritchie, 2001).

Gürleyen (2016) yaptığı çalışmada, uzun dönemli psikodinamik oyun psikoterapisinde zihinselleştirme ile oyun temsillerinin gelişimi ve oyunda duygu düzenlemenin ilişkisini incelemiştir. Bu incelemede terapistin zihin durumlarına yönelik anlatısı ile çocuğun zihin durumlarına yönelik anlatısı arasındaki ilişki ile birlikte, çocuğun oyun içinde zengin sosyal temsil kullanımı ve duygu düzenlemesi arasındaki ilişki benzer demografik özelliklere ve mevcut sorunlara sahip iki vaka üzerinden, klinik analizlerle desteklenen niceliksel metodoloji kullanılarak çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları iki vaka için de terapistin oyun ile ilişkili zihin durumlarına yönelik anlatılarının oyunda duygu düzenlemesine sebep olduğunu göstermiştir. Ancak, klinik olarak semptomatik gelişme gösteren vakada çocuğun zihin durumlarına yönelik anlatıları duygu düzenlemesine sebep olurken, bu sonuca semptomlarında klinik bir azalma olmayan vakada ulaşılamamıştır.

Candan (2017) tarafından yapılan araştırmada, 3-10 yaş arası gelişimsel problemlere sahip çocukların benlik kavramının gelişmesinde, kaygı, depresyon gibi davranışlarının içe yöneliminin azalmasında, kurallara karşı gelme, saldırgan davranışlar gibi davranışların dışa yöneliminin azalmasında, dikkat sorunları, sosyal problemler ve genel davranış problemlerinin azalmasında Çocuk Merkezli Oyun

Terapisinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gelişimsel problemlere sahip 6 çocuk 12 hafta boyunca haftada yarım saat bireysel oyun terapisi almıştır. Veriler öntest-sontest olarak öğretmenler ve ebeveynler tarafından 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği, 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu ve Filial Problem Kontrol Listesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Çocuk Merkezli Oyun Terapisi alan çocukların kaygı, depresyon, dikkat eksikliği, sosyal içe dönüklük problemlerinde, agresif ve saldırgan davranışlarında belirgin azalmalar görülmüştür. Ayrıca uygulama sonucunda bu çocukların daha mutlu olduğu ve kendilerini daha rahat ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

Teber (2015) Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarının çözümüne etkisini incelemiştir. Bu araştırma kapsamında, İstanbul'da 6-10 yaş arasındaki 30 çocuğa Çocuk Merkezli Oyun Terapisi uygulanmıştır. Örneklem, özel danışmanlık merkezine başvuran çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırmada öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Çocukların davranış sorunları araştırma öncesinde ve sonrasında 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) kullanılarak ölçülmüştür. Elde edilen veriler bağımlı t testi ve Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarını ve psikolojik sorunları azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2015) grup oyun terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisini incelediği çalışmada, öntest-sontest ve terapi modeline dayanan deneysel çalışma uygulamıştır. Çalışmaya Bizimevler İlkokulu 2. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerinden 20 öğrenci (deney grubuna 8, kontrol grubuna 12 denek atanmış) katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Güngör tarafından dilimize uyarlanan "Utangaçlık Ölçeği" kullanılmıştır. Öntest verileri çalışma başlamadan 7 gün önce, sontest verileri ise 6 haftalık terapi sürecinden sonra elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, çocukların bazısına grup terapisi uygulanmadan önceki utangaçlık düzeyleri yönünden gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akgün ve Yeşilyaprak (2010), Anne Çocuk İlişisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programının, 4-5 yaş arasında çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişki düzeylerine

Yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda oyun terapisinin pek çok alanda işlevsel sonuçlar verdiği görülmüştür.

2.6.2. Sosyal Kaygı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Wong ve Sun (2006), Hong Kong'da yaşayan Çinliler'in sosyal kaygı düzeylerini bilişsel davranışçı grup terapisi ile azaltmak için uygulama yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki uygulamaya toplam 34 kişi katılmıştır. Katılımcıların sosyal kaygısını azaltmaya yönelik 10 oturumluk bir program uygulanmıştır. Deneysel çalışmanın sonunda bilişsel-davranışçı grup terapisine katılanlarda sosyal kaygı düzeyinin, negatif duyguların ve fonksiyonel olmayan inançların daha düşük; pozitif duyguların ve başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Mehtalia ve Vankar (2004), sosyal kaygı bozukluğunun sıklığını, demografik ve fenomenolojik özelliklerini ve aileyle ilişkili risk faktörleri, akademik başarısızlık ve ergenler arasındaki depresyon yaygınlığını ortaya koymak için araştırma yapmışlardır. Yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre; sosyal kaygının her iki cinsiyette eşit olarak bulunduğu ve derslerde başarısızlık, kilo, daha az arkadaşına sahip olma, ebeveynlerle samimiyetin azalması ve kardeşlerin farklı yetiştirilmesi ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise sosyal kaygı bozukluğu, yaygın olarak görülen bir ergen bozukluğudur (Akt: Göktürk, 2011).

Zorbaz (2013) araştırmasında, lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı, akran ilişkileri ve bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; erkeklerin problemleri internet kullanımı düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu, ancak anne ve baba öğrenim düzeyi ile aile gelir düzeyi değişken grupları açısından problemleri internet kullanım düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın hiyerarşik regresyon analizi sonuçları ise lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımında sosyal kaygı değişkeninin alt boyutlarından olumsuz değerlendirilme korkusu ile genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma değişkenlerinin büyük oranda ilişkisi olduğunu (%21,5), ayrıca bu değişkenler kontrol edildiğinde akran ilişkileri değişkeninin alt boyutlarından kendini açma ve sadakat değişkenlerinin de anlamlı derecede (%6,2) ilişkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre

sahip olma, ebeveynlerle samimiyetin azalması ve kardeşlerin farklı yetiştirilmesi ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise sosyal kaygı bozukluğu, yaygın olarak görülen bir ergen bozukluğudur (Akt: Göktürk, 2011).

Zorbaz (2013) araştırmasında, lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı, akran ilişkileri ve bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; erkeklerin problemleri internet kullanımı düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu, ancak anne ve baba öğrenim düzeyi ile aile gelir düzeyi değişken grupları açısından problemleri internet kullanım düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın hiyerarşik regresyon analizi sonuçları ise lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımında sosyal kaygı değişkeninin alt boyutlarından olumsuz değerlendirilme korkusu ile genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma değişkenlerinin büyük oranda ilişkisi olduğunu (%21,5), ayrıca bu değişkenler kontrol edildiğinde akran ilişkileri değişkeninin alt boyutlarından kendini açma ve sadakat değişkenlerinin de anlamlı derecede (%6,2) ilişkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarını yordamada sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Ayberk (2011) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası, yaşanan yer ve ebeveyn tutumları açısından incelemiştir. Araştırma bulguları üniversite öğrencileri açısından bağlanma stilleri alt boyutlarından kayıtsız bağlanma ile cinsiyet; saplantılı bağlanma ile doğum sırası; saplantılı bağlanma yaşam yerleri; güvenli bağlanma, saplantılı bağlanma ve kayıtsız bağlanma ile ebeveyn tutumları arasında; sosyal kaygı düzeyi alt boyutlarından kaçınma, eleştirilme kaygısı ve bireysel değersizlik ile sosyo-ekonomik düzey arasında; kaçınma, eleştirilme kaygısı ve bireysel değersizlik ile yaşanan yer; kaçınma, eleştirilme kaygısı ve bireysel değersizlik ile ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Aytulun (2015), ergenlik dönemindeki seyircilerin dizi karakterleriyle geliştirdikleri parasosyal etkileşim ile internette gerçek benlik, kendilik algısı ve

sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, cinsiyet ve yaşlarına göre sınıflandırılan bireyler, parasosyal etkileşim, internette gerçek benlik, kendilik algısı ve sosyal kaygı değişkenlerinden aldıkları puanlar açısından da karşılaştırılmışlardır. Çalışmanın sonucunda, kızların parasosyal etkileşimden aldıkları puanların erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte 15 yaşındaki öğrencilerin parasosyal etkileşim düzeylerinin 18 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu da ortaya konmuştur. Çalışmada ayrıca yaş, internette gerçek benlik ve sosyal kaygının parasosyal etkileşimi anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

Sosyal kaygı üzerine yapılan pek çok araştırma sosyal kaygının azaltılmasında olumlu bir işlev göstererek yapılan çalışmaların etkiliğini ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan araştırmalar, sosyal kaygıyla ilişkili etmenlerin açıklanmasını ve sosyal kaygı kavramına daha geniş açıklamalar getirilmesini sağlamışlardır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu” deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu model, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol gruplarından oluşan, her iki grupta deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılan gerçek deneme modelidir (Karasar, 2009).

Tablo 1

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model

G1	R	O1	X	O3
G2	R	O2		O4

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R : Yansız Atama

O1-O3 : Ön test

O2-O4 : Son test

X : Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışma Oturumları

Bu araştırmada deney grubuna oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumları (sekiz oturum) uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni oyun terapisi ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumları, bağımlı değişkeni ise ilkokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleridir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu İlçesinde bulunan bir ilkokulda dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere, araştırmanın başında ÇSAÖ-Y uygulanmış, sosyal kaygı düzeyi en yüksek çıkan öğrenciler içinden yansız atama ile oluşturulmuş, sekiz öğrenci deney grubunu, sekiz öğrenci de kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 2

Çalışma Evrenindeki Öğrencilerin Cinsiyet ve Toplam Puanlarına Göre Dağılımları

Öğrenciler	N	%	\bar{X}	Minimum	Maksimum
Kız	54	54,5	42	23	80
Erkek	45	45,5	40	19	72
Toplam	99	100	41	19	80

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma evreni içerisindeki 99 öğrencinin 54’ü (%54,5) kız, 45’i (%45,5) erkektir. Kız öğrencilerin ÇSAÖ-Y aldıkları minimum puan 23, maksimum puan ise 80 ve ortalamaları 42’dir. Erkek öğrencilerin ÇSAÖ-Y aldıkları minimum puan 19, maksimum puan ise 72 ve ortalamaları 41’dir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Seçimi:

Araştırmada, deney ve kontrol grupları öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları, ekonomik durumları, aile yapıları ve anne baba birliktelik durumları yönünden eşitlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunda dörder kız, dörder erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları dokuzdur. Kardeş sayıları iki ve üç, ekonomik durumları 1000-2000 TL’dir. Öğrencilerin aileleri çekirdek aile yapısına sahip ve anne babaları birliktedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubuna Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek	
	N	%	N	%
Deney Grubu	4	50	4	50
Kontrol Grubu	4	50	4	50
Toplam	8	100	8	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney grubundaki sekiz öğrencinin dördü (%50) kız, dördü (%50) erkektir. Aynı şekilde kontrol grubundaki sekiz öğrencinin dördü (%50) kız, dördü (%50) erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve ÇSAÖ-Y kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğrencilere ilişkin sosyo-demografik bilgiler elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Kullanılan kişisel bilgi formu dokuz maddeden oluşmaktadır. Buna göre maddeler sırasıyla; cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, ailenin ekonomik durumuna, aile yapısına, okul başarı düzeyine, anne baba birliktelik durumuna dair bilgileri içermektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Form (ÇSAÖ-Y): La Greca vd. (1988) tarafından geliştirilen, öz bildirim dayalı olan Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y) (Social Anxiety Scale for Children-Revised) ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Demir vd. (2000) tarafından yapılmıştır. İlk hali 10 sorudan oluşan bu ölçek, 1993 yılında gözden geçirilerek 18

soruluk bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Maddelerin hazırlanmasında sosyal kaygının iki bileşeni olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda duyulan sıkıntı, rahatsızlık temel alınmıştır. Beş dereceli likert tipi yanıtlanan öz bildirim dayalı bu ölçekte puanlar 18-90 arasındadır. ÇSAÖ-Y'nin Türkçe'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Demir vd. (2000) tarafından 4.-8. sınıflara devam eden 452 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık incelemesi Cronbach alfa yöntemine göre yapıldığında, $\alpha=0.813$ olarak bulunmuştur. Ölçek, ilk uygulamadan bir ay sonra 192 öğrenciye tekrar uygulanmış ve test tekrar test korelasyonu ise $r=0.81$ olarak bulunmuştur. Tek tek maddelerin birbiriyle test-tekrar test korelasyonları $r=0,346$ ile $0,552$ arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Ölçüt bağıntılı geçerliliğin (uyum geçerliliği) sınanması için Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu ölçekle ÇSAÖ-Y iyi bir korelasyon göstermektedir ($r=0,5975$, $p<0.001$). Geçerlilik çalışması kliniğe başvurmuş sosyal fobi olgularıyla yapılmış, ölçeğin olguları normal kontrollerden ayırt edebildiği görülmüştür. ÇSAÖ-Y çocuk ve ergenlerde sosyal kaygıyı ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olarak görünmektedir.

3.4. İşlem

Eckhardt ve Ermann'a göre öntest-sontest kontrol gruplu desenin gereklerinden biri, desenin bir denek havuzuna sahip olması ve bu havuzdan seçilen deneklerin yansız (seçkisiz) atama ile iki gruba ayrılmasıdır (Akt: Büyüköztürk, 2001). Bundan dolayı araştırmada yer alan deneklerin tespiti için öncelikle denek havuzu oluşturulmuştur. Bu amaçla 2017-2018 eğitim öğretim yılı Konya ili Selçuklu ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına öntest olarak ÇSAÖ-Y araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Ölçeğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenciler 10'ar kişilik gruplar halinde oyun odasına alınmıştır. Araştırmacının gözetiminde ölçekler ile ilgili açıklamalar yapılarak ölçekler öğrencilere doldurtulmuştur. Kişisel Bilgi Formu ve ölçeklerin doldurulması 15-20 dakika sürmüştür. Ölçeklerin uygulanması üç gün sürmüştür.

Ölçeklerin uygulanmasının ardından her bir öğrencinin almış olduğu puan hesaplanmış ve bu puanlar sıralanmıştır. Buna göre ölçekten alınan en düşük puan

19, en yüksek puan ise 80 olarak tespit edilmiştir. Ölçek puanlarının değerlendirilmesinde ölçeği geliştiren uzman görüşü de alınarak 59 puan ve üzeri alan öğrenciler araştırmanın denek havuzunu oluşturmuştur. Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci ailelerinin de görüşleri alınarak sosyal kaygı düzeyi yüksek olabilecek öğrenciler netleştirilmiştir. Denekler kişisel bilgi formunda bazı yönlerden (cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları, ekonomik durumları, aile yapıları ve anne baba birliktelik durumları) eşitlenmiştir. Öğrenciler seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Seçkisiz atama yapılırken öğrencilerin anket numaraları küçük kağıtlara yazılmış ve torbaya konmuştur. Ardından öğrencilerin numaralarının bulunduğu kağıtlar torbadan kura yöntemi ile çekilerek iki grubun listesi oluşturulmuştur. Son olarak bu iki grup, kura yöntemiyle seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sonuçta deney grubunda sekiz (dört kız, dört erkek), kontrol grubunda sekiz (dört kız, dört erkek) öğrenci yer almıştır.

Deney grubuna sosyal kaygı yaşayan ilkökul öğrencilerine yönelik oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumları uygulanmıştır. Oturumların oluşturulmasında öğrencilerin yaş seviyesi, gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmuş, oyun terapisi ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup oturumları dikkate alınmıştır. Her oturum 40 dakika olarak planlanmış ve oturumlar haftada bir kez gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışma grubu oturumların tamamına katılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılımda istekli oldukları görülmüştür. Oturumlar iki ay süreyle uygulanmıştır. Oturumların tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubuna sönest uygulanmıştır. Araştırmadan altı ay sonra beşinci sınıfa geçmiş, farklı yerlerdeki ortaokullarda eğitim öğretime devam eden deney grubu öğrencilerine izleme çalışması yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

ÇSAÖ-Y'nin öğrencilere uygulanması ile öğrencilerin öntest puanları belirlenmiştir. Oturumların gerçekleştirilmesi ve ölçeğin tekrar uygulanması sonrasında deney ve kontrol grubunun sönest puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin analizinde "SPSS 16.0" paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizleri için, deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasındaki fark ve deney grubuna katılan öğrencilerin öntest-izleme testi arasındaki fark Wilcoxon İşaretili Sıralar Testiyle, deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest puanları arasındaki fark ve sontest puanları arasındaki fark Mann Whitney U Testiyle hesaplanmıştır. Bununla birlikte deney grubuna katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasındaki fark Mann Whitney U Testiyle ve deney grubuna katılan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeylerine göre ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasındaki fark Kruskal Wallis Testiyle analiz edilmiştir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler, denenceler doğrultusunda test edilmiş ve ulaşılan bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

Denence 1: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun ÇSAÖ-Y Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Deney Grubu	8	9,44	75,50		
Sontest				24,500	,442
Kontrol Grubu	8	7,56	60,50		
Sontest					

$p < ,05$

Deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsız gruplar olduğu için bu iki grubun öntest puanları arası fark olup olmadığının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunamamıştır ($u=24,500$; $p < ,05$).

Denence 2: Deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubunun ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sosyal Kaygı	Negatif Sıralar	8				
Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	0	4,50	36,00	-2,521	,012*
Sosyal Kaygı	Eşit	0	,00	,00		
Sontest Puanı	Toplam	8				

p<,05

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÇSAÖ-Y’den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 5’de gösterildiği üzere deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÇSAÖ-Y’den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır ($z=-2,521$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önünde bulundurulduğunda bulguların bu fark sonucunda sontest lehine azalma olduğu görülmektedir.

Denence 3: Kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubunun ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

$p < ,05$

Kontrol Grubu	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sosyal Kaygı	Negatif Sıralar	6				
Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	2	3,83	23,00	-,704	,481
Sosyal Kaygı	Eşit	0	6,50	13,00		
Sontest Puanı	Toplam	8				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ÇSAÖ-Y'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tablo 6'da gösterildiği üzere kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ÇSAÖ-Y'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($z = -,704$; $p > ,05$).

Denence 4: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun ÇSAÖ-Y Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Deney Grubu Sontest	8	4,69	37,50	1,500	,001*
Kontrol Grubu Sontest	8	12,31	98,50		

p<,05

Deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsız gruplar olduğu için bu iki grubun sontest puanları arası fark olup olmadığının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ÇSAÖ-Y sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (u=1,500; p<,05).

Denence 5: Deney grubuna katılan öğrencilerin, cinsiyetleri ile ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubuna Katılan Çocukların Cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu Öntest	Kız	4	5,13	20,50	5,500	,465
	Erkek	4	3,18	15,50		
Deney Grubu Sontest	Kız	4	4,25	17,00	7,000	,773
	Erkek	4	4,75	19,00		

$p < ,05$

Tablo 8’de deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan test sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($u=5,500$; $p > ,05$). Aynı şekilde, deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇSAÖ-Y sontest puanlarında da anlamlı bir fark yoktur ($u=5,500$; $p > ,05$).

Denence 6: Deney grubuna katılan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeyleri ile ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeylerine göre ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanlarına ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubuna Katılan Çocukların Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine göre ÇSAÖ-Y Öntest-Sontest Puanlarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Deney Grubu Öntest	Orta	2	4,75	2	2,433	,296
	İyi	4	5,50			
	Pekiyi	2	2,25			
Deney Grubu Sontest	Orta	2	6,00	2	3,000	,223
	İyi	4	5,00			
	Pekiyi	2	2,00			

p<,05

Tablo 9’da deney grubunda bulunan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeylerine göre ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanlarına ait Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeylerine göre ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($X^2=2,433$; $p>,05$). Aynı şekilde, deney grubunda bulunan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeylerine göre ÇSAÖ-Y puanlarında da anlamlı bir fark yoktur ($X^2=3,000$; $p>,05$).

Denence 7: Deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y ön test puanları ile ÇSAÖ-Y izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest puanları ile izleme test puanları arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubuna Katılan Öğrencilerin ÇSAÖ-Y Öntest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

$p < ,05$

Deney Grubu	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sosyal Kaygı	Negatif Sıralar	8				
Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	0	4,50	36,00		
Sosyal Kaygı	Eşit	0	,00	,00	-2,521	,012*
İzleme Testi Puanı	Toplam	8				

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÇSAÖ-Y'den aldıkları öntest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 10'da gösterildiği üzere deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÇSAÖ-Y'den aldıkları öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır ($z = -2,521$; $p < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önünde bulundurulduğunda bulguların bu fark sonucunda izleme testi lehine azalma olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın analizinden elde edilen sonuçlara, araştırmayla ilgili olan literatüre dair tartışmaya ve buna paralel olarak ileride yapılabilecek çalışmalara yol gösterici nitelikte olabilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırma analizinden elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları bu bölümde denencelere göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Denence 1: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur:

Verilerin analizine göre, deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Saltık (2018), kadın konukevlerinde kalan çocuklarda, oyun terapisinin sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisini incelenmek üzere yaptığı araştırmada, 3-6 yaşlarında 4 deney grubunda, 4 kontrol grubunda olmak üzere toplam 8 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık gibi sosyal becerilerinin arttığı, içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür. Yapılan çalışmada deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği; sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocukların Problem Davranış Ölçeği; dışa yönelim problemi, içe yönelim alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, eğitime başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri yönünden benzer özelliklere sahip olduğu

söylenebilmektedir. Yapılan analizler deney ve kontrol gruplarının aynı evrenden oluşturulduğunu göstermektedir.

Denence 2: Deney grubuna katılan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumları sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önünde bulundurulduğunda uygulanan bu fark sonucunda sontest lehine azalma olduğu görülmüştür.

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında; Candan (2017), 3-10 yaş arası gelişimsel problemlere sahip çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, Çocuk Merkezli Oyun Terapisi alan çocukların kaygı, depresyon, dikkat eksikliği, sosyal içe dönüklük problemlerinde, agresif ve saldırgan davranışlarında belirgin azalmalar bulgulamıştır. Bununla birlikte Yıldız (2015), utangaçlık düzeyleri yüksek ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde, Wakaba (1983), kekeleyen çocuklar üzerinde yaptıkları oyun terapisi çalışmalarının etkililiğini incelemişler ve bu çalışmaların etkili olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Rahmani ve Moheb (2010), oyun terapisi çalışmasının etkililiğini tespit etmek amacıyla kreşe giden 30 çocuk üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada on çocukla on oturumluk oyun terapisinin uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda yapılan analizlere göre deney grubunun kaygı düzeyinin kontrol grubunun kaygı düzeyine göre belirgin düzeyde azaldığı görülmüştür. Kırk iki sokak çocuğu üzerinde oyun terapisinin etkililiğinin incelendiği bir araştırmada ise oyun terapisinin çocukların öfkelerini kontrol etme ve benlik saygı düzeylerini arttırdığı, depresyon ve kaygı düzeylerini ise azalttığı gözlenmiştir (Baggerly, 2004). Bulgular, araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Denence 3: Kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığına dair bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, kontrol grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Zorlu (2016), Virginia Axline tarafından kuramsal temelleri oluşturulan "Yönlendirici Olmayan Oyun Terapisi" uygulamasının dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren çocukların duyguları ve davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin yapıldığı tam bir deneysel çalışmadır. Araştırma kapsamında İstanbul'da bulunan ve ilkokula devam eden öğrencilerden dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren çocuklar arasından seçilen beşer öğrenciden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarına yönlendirici olmayan oyun terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Conners Ölçeği ile belirlenen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili duygu ve davranışlarında olumlu yönde gelişme olduğu, kontrol grubu öğrencilerinde ise herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür.

Sezici'nin (2013) Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre çocukların sosyal, duygusal, davranışsal becerileri üzerinde oyun terapisinin etkisini belirlemek üzere yaptığı araştırmada, sontest ve tekrar test sonucunda deney ve kontrol grubu içerisindeki çocukların puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların, alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarının oyun hamuru çalışması sonucunda düzenli olarak arttığı görülmüştür. Fakat kontrol grubunda bulunan çocukların son test ile tekrar testteki puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Denence 4: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ÇSAÖ-Y sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önünde

bulundurulduğunda bulguların bu fark sonucunda deney grubu son test lehine azalma olduğu görülmüştür.

Shen (2002), deprem yaşayan Tayvan'daki Çinli çocuklarla kısa süreli, çocuk merkezli grup oyun terapisi üzerine çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 8-12 yaş arası 65 çocukla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan çocuklar kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anksiyete ve intihar riskinde anlamlı derecede düşük puan almışlardır.

Çelik (2017), yaptığı çalışmada yaşları 3-10 arasında değişen 32 çocuğa Deneyimsel Oyun Terapisi uygulamıştır. Araştırmada öntest-son test desenini kullanmıştır. Örneklem grubuna araştırma öncesinde ve sonrasında Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeğini (PEDS) uygulamış ve çocukların duygusal stres düzeylerini ölçmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Deneyimsel Oyun Terapisinin kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocukların travmaya bağlı duygusal streslerinde azalmanın görülmesinde etkili olduğu ve travma etkilerinin anlamlı düzeyde çözüme kavuştuğu sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde oyun terapisi çalışmalarının, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarının azaltılmasında ve bu sorunların ortadan kaldırılmasında etkili olduğu gözlenmektedir. Bu gözlem araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Denence 5: Deney grubuna katılan öğrencilerin, cinsiyetleri ile ÇSAÖ-Y öntest-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığına dair bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizi sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin, cinsiyetleri ile ÇSAÖ-Y öntest-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Altun (2017), Gelişimsel Oyun Terapisinin, Çocuk Evlerinde kalmakta olan korunmaya muhtaç çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerine etkisini incelediği çalışmada 4-8 yaş arasındaki 30 çocuğa Gelişimsel Oyun Terapisi uygulamıştır. Mutlu Yuva Mutlu Yaşam Derneği Çocuk Evlerinde kalmakta olan kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocuklarla yürütülen çalışmada öntest-son test deseni kullanılmıştır. Çalışmada çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres

belirtileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Gelişimsel Oyun Terapisinin kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Erkek ile kız grupları arasında Dürtüsellik Önce; Diğer Önce; Dürtüsellik Sonra ve Diğer Sonra ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca erkek ile kız grupları için yapılan Mann Whitney testine göre: Erkek ile kız grupları arasında Yalnızlık Uyku Önce; Dikkat Hafıza Önce; Somatizasyon Gerileme Önce; Korku Endişe Sonra; Yalnızlık Uyku Sonra; Dikkat Hafıza Sonra ve Somatizasyon Gerileme Sonra ölçekleri açısından da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sezici (2013), Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre çocukların sosyal, duygusal, davranışsal becerileri üzerinde oyun terapisinin etkisini belirlemek üzere yaptığı çalışmada, deney grubundaki çocukların tanıtıcı özelliklerine göre oyun hamuru çalışması öncesi ve 3 ay sonrası Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçedönüklük boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda göre bakımının varlığı, anaokuluna başlama yılı, aile yapısı ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Yıldız (2015), grup oyun terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisini incelediği çalışmada, grup terapisi alan çocukların utangaçlık ölçeğinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bilgiler çerçevesinde literatürde yer alan araştırma bulgularıyla yapılan çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Denence 6: Deney grubuna katılan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeyleri ile ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığına dair bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizi sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeyleri ile ÇSAÖ-Y öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bekeç (2018), Deneysel Oyun Terapisi'nin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı olan çocukların duyguları ve davranışları üzerindeki etkisini

incelediği 20 çocuk ile çalışmıştır. Deney grubundaki 10 çocuğa 4 haftada 12 seans deneyimsel oyun terapisi uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Conner's Öğretmen verilerine göre dikkat eksikliğinin, davranım sorunlarının ve hiperaktivite testlerindeki son test puanlarının anlamlı ölçüde azaldığı görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının yaş, cinsiyet, sınıf ortancası, ders başarısı ve psikiyatrik tedavi bakımından birbirlerinden anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Denence 7: Deney grubuna katılan öğrencilerin ÇSAÖ-Y ön test puanları ile ÇSAÖ-Y izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Zorlu (2016), Virginia Axline tarafından kuramsal temelleri oluşturulan "Yönlendirici Olmayan Oyun Terapisi" uygulamasının dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren çocukların duyguları ve davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenleri tarafından doldurulan Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi karşılaştırıldığında, ön testler ve son testler arasında anlamlı fark görülmemiş ancak ön testler ve izleme testleri arasında izleme testi lehine anlamlı fark görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ebeveynlerinin doldurduğu Connors ebeveyn dereceleme ölçeği toplam puan, karşı gelme alt ölçeği, bilişsel problemler/dikkatsizlik alt ölçeği, hiperaktivite, sosyal problemler alt ölçeği, kaygı/utangaçlık alt ölçeği ön test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Buna göre uygulanan oyun terapisi yaklaşımlarının yapılan çalışma üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında araştırmanın sonuçlarının benzer sonuçlar verdiği görülmüştür.

Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmadaki etkisinin incelendiği bu araştırmada oyun terapisinin etkili olduğu, sosyal kaygı düzeyinin azaltılmasını kısa sürede gerçekleştirdiği, araştırma bulgularının alan yazınındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin anneleri ile

yapılan bireysel görüşmelerin neticesinde, araştırmada yer alan öğrencilere katkı sağlandığı fark edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de sosyal kaygı üzerine oyun terapisinin etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan araştırmanın oyun terapisinin etkililiği konusunda alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal kaygının değerlendirilmesine yönelik olarak her iki oturum sonrasında deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları kişisel değerlendirmelerde, öğrencilerin sosyal kaygılarının azalmasında bir istikrarın olduğu görülmüştür. Ayrıca oturumlar sonrasında öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde bunu desteklemiştir. Ayrıca sontesten elde edilen puanlar da bu farkı teyit etmiştir. Tüm bunlara ek olarak araştırmadan altı ay sonra ortaokula geçen deney grubu öğrencilerine uygulanan izleme testi ile öntest arasındaki farklılığın varlığı da çalışmanın etkisinin uzun dönemli olarak sürdüğünü ve çalışmanın etkililiğini kanıtlamıştır.

Öğrencilerin sosyal kaygı durumlarına yönelik olarak yapılan bireysel görüşmelerde, öğrencilerin anneleri ve sınıf öğretmenlerinin ifadeleri karşılaştırıldığında birbirlerine paralel olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Bildirilen görüşlerde öğrencilerin hem sınıf içerisinde hem de çevre yaşantılarında sosyal kaygı düzeylerinin azaldığına dair gözlemler dile getirilerek, örnekler verilmiştir.

Öğrenciler oturumlar sürecinde değerlendirildiklerinde başlangıçta iletişim kurmakta güçlük yaşayan, kendini açmakta zorlanan, sesleri kısık bir şekilde çıkan, konuşurken ellerini ovuşturup, bedeni kasılan, kekeleyen, cümle kurmakta zorlanan çocukların oturumlar ilerledikçe kendilerini açtıkları, göz teması kurarak kendilerini ifade edip duygularını yansıtabildikleri, bunları yaparken rahat ve sakin olabildikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin anneleri çocuklara uygulanan oturumlarla birlikte çocuklarının komşu ve akrabalarının içerisinde daha rahat hareket etmeye başladıklarını, selamlaştıklarını, kendilerine arkadaş bulabildiklerini, sorun yaşadıklarında bunu ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf öğretmenleri ise yapılan çalışmayla birlikte öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttığını, sosyal etkinliklerde rol alarak ön plana çıkabildiklerini, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiklerini, derslerde daha fazla söz almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin anneleri ve sınıf

öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olduğu gözlenmiş ve araştırmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- İlkokullarda psikolojik danışmanlar tarafından sosyal kaygı yaşayan öğrenciler belirlenip bu öğrencilere sosyal kaygı yaşayan ilkokul öğrencilerine yönelik oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumları uygulanabilir. Böylece öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin azaltılması sağlanabilir.
- Psikolojik danışmanlar tarafından oyun terapisi ve oturumları ile ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde hareket edilerek programın etkililiği sağlanabilir.
- Oyun terapisi oturumları okul dışı yaşantıları da kapsadığı için program dahilinde velilerin bilgilendirilmesi ve sürece katılımları verimliliğin artmasına katkı sağlayacaktır.
- Okullarda drama dersleri veren öğretmenlerin oyun terapisi eğitimi almaları sağlanarak drama ve oyun terapisi bütünleştirilebilir. Ayrıca bu öğretmenler ile okul psikolojik danışmanları iş birliği içerisinde öğrencilere daha yararlı çalışmalar yapılabilirler.
- Özellikle ilkokulda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarını, oyun terapisiyle bütünleştirmesi rehberlik hizmetlerinin etkililiğini arttırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma deseni sosyal kaygı yaşayan ilkokul öğrencilerine yönelik oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan

deney grubu ile hiç bir müdahalede bulunulmayan yalnızca öntest ve sontest uygulamalarına katılan bir kontrol grubundan meydana gelmiştir. Araştırma dahilinde oluşturulacak bir plasebo kontrol grubu oluşturularak bu gruba sosyal kaygıyla ilgili olmayan etkinlikler yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

- Programın genellenebilmesi ve etkililiğinin test edilebilmesi ve diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılabilmesi için oyun terapisi oturumları daha geniş bir örneklem ve farklı gruplara uygulanabilir.
- Grupla psikolojik danışma olarak uygulanan oyun terapisi oturumları bireysel olarak da gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2013). *Grupla psikolojik danışmada alıştırılmalar-deneyler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ağbuğa, B. ve Aslan, Ş. (2010). *İlköğretim okulları için oyunlarla beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akandere, M. (2004). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 123-147.
- Albano, A. M., DiBartolo, P. M., Heimberg, R. G. ve Barlow, D. H. (1995). *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Altun, K. (2017). *Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 4-8 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal streslerine olan etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- And, M. (2012). *Oyun ve bugü: Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Antony, M. M. ve Swinson, R. P. (2017). *The shyness and social anxiety workbook: Proven, step-by-step techniques for overcoming your fear*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Association For Play Therapy. (t.y). *Play Therapy Makes a Difference*. <http://www.a4pt.org/?page=PTMakesADifference>, Erişim tarihi: 15 Nisan 2016.
- Ayberk, A. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Aytulun, G. (2015). *Ergenlerde parasosyal etkileşim: İnternette gerçek benlik, kendilik algısı ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baggerly, J. (2004). The effects of child-centered group play therapy on self-concept, depression, and anxiety of children who are homeless. *International Journal of Play Therapy*, 13(2), 31-51.
- Bal, U., Çakmak, S. ve Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete bozukluklarında cinsiyete göre semptom farklılıkları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 441-459.
- Baş, M. (1990). Yetiştirme yurdunda ve ana-baba yanında kalan öğrencilerin kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 281-288.
- Bekeç, M. (2018). *Deneyimsel oyun terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan 6-11 yaş arasındaki çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli oyun etkinliklerinin 7-8-9 yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bratton, S. C., Baggerly, J. N. ve Ray, D. C. (2010). *Child-centered play therapy research*. DC: American Psychological Association.
- Bratton, S. C., Ray, D. C., Edwards, N. A. ve Landreth, G. (2016). Child-Centered Play Therapy (CCPT): Theory, Research, and Practice. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 8(4), 266-281.
- Bulut, S. (2008). Erken çocukluk dönemi cinsel istismarının psikodinamik oyun terapisiyle teşhisi ve tedavisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 131-144.
- Burns, G. W. (2016). *Çocuklar ve gençler için 101 tedavi edici öykü*. Ankara: Nobel Yaşam.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cabe, N. (2017). Rahatlama eğitimi: Baloncuklar. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 349-364). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.
- Campos, M. C., Rodrigues, K. C. S. ve Pinto, M. C. M. (2010). Evaluation of the behavior of the preschool one just admitted in the unit of pediatrics and the use of the therapeutic toy. *Einstein*, 8(1), 10-17.
- Candan, S. (2017). *3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Crenshaw, D. A. (2017). Parti şapkalı canavarlar: çocukların korkularını yenmelerini sağlayan çizim stratejileri. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 110-113). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, M. (2017). *Deneyimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 3-10 yaş grubu çocukların çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, F. Ç. (2008). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. İstanbul: Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- Çoban, B. ve Devocioğlu, S. (2011). *Beden eğitimi öğretmenleri, stajyer öğrenciler ve öğretim elemaları için top ile oynanan eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar, oyunlar-ronrlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2010). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar, oyunlar-ronrlar-saymacalar-şiiirler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, T. (1997). *Çocuk ve ergenlerde sosyal fobi: epidemiyolojik bir çalışma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E. ve Uysal, Ö. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48.
- Demirci, A., Demirci, E. ve Demirci, N. (2013). *Oyunlarla beden eğitimi ve spor öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Doherty, J. M. ve Philips, R. D. (2017). Verandadaki salıncakta okuma. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 36-39). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.
- Dönmez, N. B. (1992). *Üniversitede çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı*. İstanbul: Bayrak Matbaası.
- Drewes, A. A. (2013). Bütüncül oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 349-364). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dürualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 160-172.
- Erden, M ve Akman, Y. (2003). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Eren-Gümüş, A. (2002). *Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erkan, Z., Güçray, S. ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64-75.
- Foa, E. B. ve Kozak, M. J. (1986). Emotional precessing of fear: Exposure to cognitive information. *Psychological Bulletin*, 99, 20-35.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2008). *Çocuk psikoterapisi*. (Ç. Kudiaki, Çev.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Gençer, A. A. ve Aksoy, A. B. (2016). Anne çocuk etkileşiminde farklı bir yaklaşım: Theraplay oyun terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 8(3), 244-254.
- Gil, E. (2013). Aile oyun terapisi: Yaratıcı enerjii harekete geçirmek, metaforlara değer vermek ve içten dışa değişimi sağlamak. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 207-226). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göktürk, G. Y. (2011). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin özgüven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Green, E. J. (2005). *Elementary school children's perceptions of the process of counseling with school counselors who utilize play therapy techniques* (Doctoral Dissertation). University of New Orleans, ABD.

- Green, E. J. (2013). Jungian analitik oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 61-85). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Green, E. J. (2016). *Çocuk ve ergenlerle jungcu oyun terapisi el kitabı*. Ankara: Nobel Yaşam.
- Gürleyen, B. (2016). *Mentalization and symbolization and symbolization in psychodynamic play therapy process: An empirical investigation of the effect of mentalizing interventions on symbolic play and mentalization* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Halmatov, S. (2017). *Oyun terapisinde pratik teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, T. E. ve Landreth, G. L. (2001). Essential personality characteristics of effective play therapists. *Innovations in play therapy: Issues, process, and special populations*, 23-29.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Saray Matbaası.
- Karacan, E., Şenol, S. ve Şener, Ş. (1996). Çocukluk ve ergenlik çağında sosyal fobi. *3 P Dergisi*, 4, 28-34.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2012). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *DeneySEL olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları I içinde* (ss. 149-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Kendler, K. S., Karkowski, L. M. ve Prescott, C. A. (1999). Fears and Phobias: Reliability and Heritability. *Psychological Medicine*, 29, 539-553.
- Kıldan, A. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Knell, S. M. (2013). Bilişsel davranışçı oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 313-328). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Koçkaya, S. ve Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(1), 31-44.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun/Play as educational activity in the child's development process. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kottman, T. (2013). Adlerian oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 87-104). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- La Greca, A. M. ve Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17-27.
- La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K. ve Stone, W. L. (1988). Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(1), 84-91.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. New York: Routledge.
- Leblanc, M. ve Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163.
- Ledoux, J. (1998). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Liberman, J. M. (2015). *Masal terapi*. (İ. Erdener, Çev.) İstanbul: Doğan Novus.
- Linden, C. (2017a). Ağırlıklar ve balonlar. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 102-106). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.
- Linden, C. (2017b). Lensler. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 270-274). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.

- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi, Montessori metodu*. (G. Yücel, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Montgomery, S. A. (1995). *Sosyal fobi cep kitapçığı*. Swiss: Roche.
- Munns, E. (2013). Theraplay: Bağlanmayı geliştirici oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 275-296). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nalavany, B. A., Ryan, S. D., Gomory, T. ve Lacasse, J. R. (2005). Mapping the characteristics of a 'good' play therapist. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 27-50.
- Nash, J. B. ve Schaefer, C. E. (2013). Oyun terapisi: Temel kavramlar ve uygulamalar. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 3-13). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nims, D. R. (2013). Çözüm odaklı oyun terapisi: Çocukların ve ailelerin çözüm üretmelerine yardım etmek. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 297-312). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Norton, C. C. ve Norton B. E. (2013). Deneyimsel oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 187-203). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oaklander, V. (2013). Gestalt oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 171-186). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onay, C. (2008). *Çoklu zeka kuramına göre oyunla eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş grubu öğrencilerin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2004). *Sosyal kaygıya ilişkin kendini sunma modeli* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256.
- Rahmani, P. ve Moheb, N. (2010). The effectiveness of clay therapy and narrative therapy on anxiety of pre-school children: A comparative study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 23-27.
- Rapee, R. M. ve Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Rennie, R. ve Landreth, G. (2000). Effects of filial therapy on parent and child behaviors. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 19-37.
- Robinson, S. (2011). What play therapists do within the therapeutic relationship of humanistic/non-directive play therapy. *Pastoral Care in Education Aquatic Insects*, 29(3), 207-220.
- Saltık, N. (2018). *Kadın konuklerinde kalan çocuklarda oyun terapisinin sosyal beceri ve problem davranışlara etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Schaefer, C. E. (1999). Curative factors in play therapy. *The Journal for the Professional Counselor*, 14(1), 7-16.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. (B. T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Schaefer, C. E. ve Drewes, A. A. (2010). The therapeutic powers of play and play therapy. A. A. Drewes ve C. E. Schaefer (Eds.). *School based play therapy* (pp. 3-16). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schaefer, C. E. ve Drewes, A. A. (2013). Oyunun ve oyun terapisinin terapötik güçleri. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 15-25). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schottelkorb, A. A., Swan K. L., Jahn, L., Haas, S. ve Hacker, J. (2015). Effectiveness of play therapy on problematic behaviors of preschool children with somatization. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1(1), 3-16.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sertelin-Mercan, Ç. (2007). *Bilişsel- davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1997). *Okul öncesi eğitimde oyun müzik*. İzmir: Eserleri Yayınları.
- Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shen, Y. J. (2002). Short-term group play therapy with Chinese earthquake victims: Effects on anxiety, depression and adjustment. *International Journal of Play Therapy*. 11(1), 43-63.
- Sprague, D. G. (2017). Kuklalarla psikodrama. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 237-241). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.
- Stickney, E. M. (2017). Nasıl yapıyorum? Kişisel değerlendirme tekniği. H. G. Kadusan ve C. E. Schaefer (Ed.), *En popüler 101 oyun terapisi tekniği içinde* (ss. 123-125). (N. C. Maral, Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.

- Sümer, Z. H. (2012). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisi. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *DeneySEL olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları I içinde* (ss. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Sweeney, D. S. (2013). Grup oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 227-252). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sweeney, D. S. ve Landreth, G. L. (2013). Çocuk merkezli oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 129-152). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şener, T. (1996). *4-5 Yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Teber, M. (2015). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarının çözümüne etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Terr, L. (2000). *Sevgi ve çalışmanın ötesinde oyun yetişkinler için neden ihtiyaçtır?* (M. Köseoğlu, Çev.) İstanbul: Literatür Yayınevi.
- Tezcan, G. (2015). *Çocukluk döneminde sosyal kaygının gelişiminde ebeveyn kabul-red algısı: Otomatik düşüncelerin aracı rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Topuz, B. (2015). *Yaratıcılık eğitimi ve kimlik oluşumunda oyuncak: Çocukta yaratıcı performans ve inşacı-eklemeci oyun yönetimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tuncar, F. (1999). *Eğitici çocuk oyunları*. Ankara: Esin Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Genel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c878cbb5c5ab1.14077853. Erişim Tarihi: 04.01.2019

- VanFleet, R. (2013). Filial terapi: Oyunun gücü ile aile ilişkilerini kuvvetlendirmek. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (ss. 153-169). (B.T. Özkaya, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Voltan-Acar, N. (2009). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wakaba, Y. (1983). Group play therapy for Japanese children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 8, 93-118.
- Weir, K. N. (2008). Using integrative play therapy with adoptive families to treat reactive attachment disorder: A case study. *Journal of Family Psychotherapy*, 18(4), 1-16.
- Yalom, I. D. (2014). *Okul-çağı çocuklarının terapisi*. (Y. Ö. Şallı, Çev.) İstanbul: Prestij Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazman, Ü. (t.y). *Başarı İçin Sosyal Fobiye Yenmek Şart*. <http://www.kigem.com/basari-icin-sosyal-fobiye-yenmek-sart.html>, Erişim: 15 Ekim 2017.
- Yerlikaya, Z. (2011). *Sosyal Fobi ve Bir Psikodrama Uygulaması*. <http://www.terapiportali.com/?page=blogpost&yid=128&url=sosyal-fobi-ve-psikodrama-terapisi>, Erişim: 10 Ekim 2017.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *İlk ve ortaöğretimde gelişimsel rehberlik*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, C. (2015). *Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grup terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2013). *Ergenlerde mobil telefon bağımlılığının sosyal anksiyeteye etkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

- Yılmaz, B. Ş. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.
- Yücel, A. S. ve Gündoğdu, C. (2012). *İlköğretim ve ortaöğretimde geleneksel çocuk oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zorlu, A. (2016). *Yönlendirici olmayan oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtili çocukların duyu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

Ek-1: Sosyal Kaygı Yaşayan İlkokul Çocuklarına Yönelik Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışma Oturumları

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Ek-3: Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği (Yenilenmiş Biçim)

Ek-4: Özgeçmiş



Ek-1: Sosyal Kaygı Yaşayan İlkokul Öğrencilerine Yönelik Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışma Oturumları

1. Oturum

Kazanım

1. Grup üyelerini tanır
2. Grup sürecini kavrar
3. Sözsüz iletişim becerilerini kullanır

Hedefler

1. Grup üyeleriyle tanışma
2. Konuşurken karşıdaki kişinin yüzüne bakabilme ve dikkatle dinleyebilme
3. Grup kurallarını oluşturma ve bu kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirebilme
4. Grup yaşantısı içinde ulaşılmak istenen bireysel hedefler belirleyebilme

Materyal

1. İsim kartları, keçeli kalemler, bilgisayar, ses topu.
2. Farklı yapılarla sahip çeşitli nesnelere içeren siyah torba (Ör; silgi, karton, mıknaş, yaprak, anahtarlık, keçe, tarak, fener, kına, tahta).

Uygulama Süreci

1. Grup lideri grup üyelerine “hoş geldiniz” diyerek kendisini tanıtmıştır. Ardından katılımcı öğrencilerin kendilerini gruba tanıtmaları teşvik edilmiştir.
2. Tüm öğrencilerin kendisini tanıtmaları sonrasında öğrencilere isim kartları dağıtılmış ve bu isim kartlarının üzerine isimlerini yazmaları istenmiştir. (Grup oturumlarının uygulandığı geniş oda üç bölümden oluşmaktadır; halı-minderli bölme, masa-sandalyeli bölme ve koltuklu bölme. Oturumlarda

kukla, duyu küpleri gibi materyaller halı-minderli bölümde halka halinde oturularak gerçekleştirilmiştir. İsim kartı yazmak gibi kağıt-kalem kullanılan etkinlikler masa-sandalyeli bölümde uygulanmıştır. Isınma egzersizi, baloncuk çıkarma gibi hareketli etkinliklerin uygulanmasında ise koltuklu bölüm kullanılmıştır. Koltuklu bölüm L şeklinde olup ara da hareket etmek için geniş bir alan bulunmaktadır.) İsimlerini yazan öğrenciler kartlarını takmışlardır.

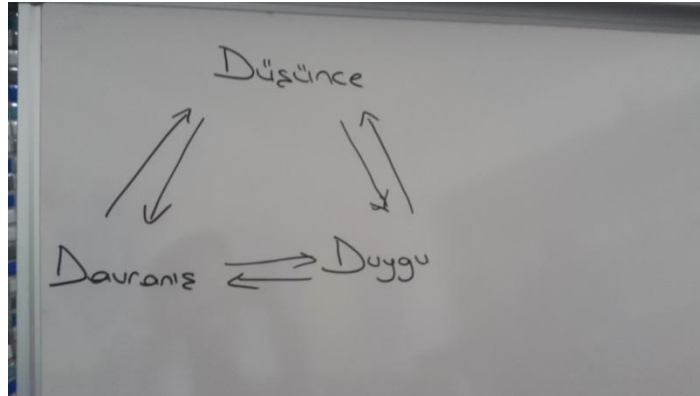
3. Isınma egzersizi olarak “isim oyunu” (Kaya ve Saçkes, 2012) oynanmıştır. Buna göre grup üyeleri yüzleri birbirine dönük olacak şekilde odanın içerisinde serbestçe dolaşmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin ilk olarak odanın içinde gezmekten çekindikleri; fakat sürecin ilerleyen kısmında daha rahat hareket ettikleri görülmüştür. Müzik sustuğu zaman grup üyeleri durarak “Merhaba, ismim Senin ismin ne?” demişlerdir. Müziğin açılıp, durdurulması bir süre devam ettirilmiştir.
4. Grubun amaç ve kuralları açıklanmıştır. Öğrencilere, “Sizlerle sekiz hafta süresince, haftada bir kez, salı günleri beşinci ders saatinde bir araya gelecek ve bir ders saati boyunca birlikte çalışmalar yapacağız.” denilmiştir. “Birlikte olduğumuz zamanlarda uymamız gereken bazı kurallar olacak. Bu kurallar; burada konuşulanları kimseye söylemeyeceğiz, konuştuğumuz her şey gizli kalacak, söz alarak konuşacağız, arkadaşımızı konuşurken dinleyecek, sözünü kesmeyeceğiz, arkadaşımızın söyledikleri ile alay etmeyecek ve gülmeyeceğiz.” denilerek grubun kuralları açıklanmıştır. Öğrencilerin kurallarla ilgili soruları, katkıları olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin kuralları onayladıkları görülmüştür.
5. Öğrencilere içinde bazı şeylerin olduğu bir torba dolaştırılacağı ve onlara bakmadan torbanın içindeki nesnelere hissedip tarif etmelerinin istenileceği belirtilmiştir (Sümer, 2012). Ör; “Sert, ağır, soğuk bir şey hissediyorum.” gibi. Torbanın içindekini tarif edemeyen öğrencilere yardımcı olunarak kokusu nasıl, yüzeyi nasıl gibi sorular sorulmuştur. Her grup üyesinin bunu bir kere yapmasına izin verilerek torba tüm grup üyelerini gezmiştir. Son olarak tarif edilmeye çalışılan nesnenin ne olabileceği ile ilgili tahminlerde bulunulmuş ve tahmin edilmeye çalışılan nesne grup üyelerine gösterilmiştir.

6. Öğrencilerden farklı nesnelere hissetmenin ve tarif etmenin nasıl bir şey olduğunu anlatmaları istenmiştir. Bu sırada öğrencilerin yanıtlarını paylaşmalarına izin verilmiştir. Öğrencilerden altısı torbanın içindeki nesneyi tarif etmeye çalışırken kaygı hissettiğini, biri şüphe duyduğunu, biri korku yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin torbadaki nesnelere görmeden tanımlamaya çalışırken yaptıkları farklı yorumlar ve hissettikleri duygular özetlenmiştir. Bu duygular içerisinde yoğunluklu olarak hissedilen kaygı duygusu vurgulanarak, olaylara verilen anlamların, o olaylar ile ilgili duyguları ve sonrasında oluşan davranışlarımızı etkilediğine dikkat çekilerek sosyal kaygı kavramı açıklanmıştır. Bu sırada öğrencilerin duygu-düşünce-davranış arasındaki bağı daha rahat anlamaları için tahtaya şema çizilmiştir.
7. Oturum sona ermeden öğrencilerin soracakları, ekleyecekleri şeylerin olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciler soru sormamış; fakat oturumun güzel geçtiğini belirtmişlerdir. Oturum kısaca özetlenerek sonlandırılmıştır.

Tahmin Oyunu materyalleri



Birinci oturumun sonu



2. Oturum

Kazanım

1. Kaygıyla birlikte görülen belirtileri tanıır

Hedefler

1. Kaygı düzeyinin kişisel değerlendirmesini yapabilme
2. Kaygıya eşlik eden fizyolojik, duygusal, davranışsal, zihinsel belirtileri fark edebilme
3. Kendi sosyal kaygı öyküsünü fark edebilme

Materyal

1. Üzerinde kova resmi çizili olan kağıtlar ve kalemler
2. Kuklalar ve canlandırmak için kukla sahnesi (Kukla sahnesi yapımı için; karton, yapıştırıcı, kumaş, renkli kap)

Uygulama Süreci

1. Oturumun başlangıcında önceki oturumun kısa bir özeti yapılmıştır. Birinci oturumun sonunda açıklanan sosyal kaygı kavramı (Sosyal kaygı, bireylerin bir ortamda buldukları sırada mahcup ya da rezil olacakları, diğerleri tarafından eleştirileceklerine dair yoğun ve sürekli kaygı durumu yaşamalarıdır.) üzerinde durulmuştur. Önceki oturumda sosyal kaygının açıklanması kısmında bahsedilen duygu-düşünce-davranış bağı özetlenmiş ve ikinci oturuma geçilir.
2. Öğrencilere sosyal kaygı yaşayan “üç kuklanın öyküsü” (Yazman, t.y.) anlatılmıştır. Öykü öncesinde öğrenciler grup ortamına getirilen kuklaları incelemiş ve üç tanesini grupça seçmişlerdir. Seçtikleri kuklalara isimler (Ali, Ayşe, İlkay) vermişlerdir. Kuklalara isimler verilmesinin ardından öyküye geçilmiştir. Öykü anlatılırken kuklalar ile canlandırılmıştır.

3. Paylaşılan öykünün sonrasında öğrencilere kuklaların sosyal kaygı yaşadıkları sırada ne düşünüyor olabilecekleri, ne tür fizyolojik tepkiler verdikleri, neler hissetmiş olabilecekleri ve bunların sonucunda nasıl davrandıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar kısaca tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerin cevapları şöyledir;

	1.Kukla (Ali)	2. Kukla (Ayşe)	3. Kukla (İlkay)
Düşünce	İyi sunamayacağım Başarısız olacağım	Her şeyi berbat edeceğim	Rezil olacağım
Fizyolojik Tepki	Terleme	Buz kesilme Hareketsizlik	Dikkatini toplayamama Titreme Kopuk kopuk konuşmak
Duygu	Korku, huzursuzluk, kaygı	Heyecan, kaygı, korku	Kaygı, korku
Davranış	Çalışmayı bırakma	Konuşamama, hareket edememe	Düzgün bir konuşma yapamama

Soru ve cevapların ardında onlara kendilerinin böyle yaşadıkları zamanların olup olmadığı ve ne tür tepkiler verdikleri sorulmuştur. Öğrencilerden biri yarışmaya hazırlanırken aklından iyi koşamayacağı, başarısız olacağına dair düşünceler geçtiğini, bu düşünceyle birlikte terlediği ve kalbinin çok hızlı attığını ve sonrasında ayağı kayarak düştüğünü ve başarısız olduğunu belirtmiştir. Bir diğeri ise eski okulunda iken okuma yapacağı sırada aklından okumayı yapamayacağına dair düşüncelerin geçtiğini, çok heyecanlandığını ve normalde düzgün okuma yapmasına rağmen yapamadığını kekelediğini, güzel bir şekilde okuyamadığını söylemiştir. Öğrencilerin verdiği örneklerle kuklalarla canlandırılan öyküler bağdaştırılmış ve konuşulanlar kısaca

özetlenerek düşünce, fizyolojik tepki, duygu ve davranış kavramları somutlaştırılmıştır.

4. Öğrencilerle kaygı düzeylerinin kişisel olarak değerlendirilmesine yönelik olarak “kişisel değerlendirme tekniği” (Stickney, 2017) uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerden üzerinde kova resmi olan kağıtlardan ilkinde çoğunlukla ne düzeyde kaygı duygusunu hissettiklerini çizmeleri, ikincisine ise bu kaygının ne düzeyde olmasını istediklerini çizmeleri istenmiştir. Yapılan çizimler öğrencilerle değerlendirilmiştir.
5. Değerlendirmelerin ardından gelecek hafta görüşülmek üzere oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturum materyallerinden bazıları



3. Oturum

Kazanım

1. Duygu-düşünce-davranış arasında neden sonuç ilişkisi kurar

Hedefler

1. Olaylar karşısındaki farklı bakış açılarını fark edebilme
2. Düşünce-duygu-davranış bağıını fark edebilme

Materyal

1. Farklı renklerdeki güneş gözlükleri (güneş gözlüğü yapımı için; şönil, pembe ve gri şeffaf kap, iğne, iplik)
2. Kuklalar, kukla sahnesi (Kukla sahnesi yapımı için; karton, yapıştırıcı, kumaş, renkli kap)

Uygulama Süreci

1. Önceki oturumun özeti yapılmış ve öğrencilerin bu hafta içerisinde duygu-düşünce-davranış bağı içerisinde yaşadıkları olaylar dinlenmiştir.
2. Özeti ardından “lensler” (Linden, 2017b) etkinliğini yapmak üzere çocuklara çeşitli renklerdeki güneş gözlükleri (pembe ve sisli gösteren) verilmiş ve çocuklardan bu gözlükleri takmaları istenmiştir. Gözlükleri takan öğrencilerin ne gördüklerini belirtmeleri söylenmiştir. Öğrenciler taktıkları gözlük rengine göre pembe veya sisli olarak eşyaları nasıl gördüklerini söylemişlerdir.
3. Öğrencilerin farklı görüşleri alındıktan sonra bu görüşler ile çevreyi farklı gösteren gözlükler arasındaki metaforik bağdan söz edilmiştir. Çocuklara kaygılı olduğu durumlarda oluşan bakış açılarından bahsedilerek, bu durum olayları pembe ve sisli görmemize neden olan güneş gözlükleriyle somutlaştırılmıştır.

4. Öğrencilerin kaygılandıkları zamanlarda akıllarından geçen düşüncelerin o anki bakış açısından yani taktıkları güneş gözlüğünden kaynaklandığı (gerçeklerin çocuğun baktığı gözlüklerin rengine boyandığı) vurgulanarak örnek bir uygulamayla konuşulanlar somutlaştırılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler öncelikle sisli gösteren gözlüklerini takıp örnek verdikleri olaydaki olumsuz düşüncelerini söylemişlerdir. Ardından pembe gözlükleri takıp bu olumsuz düşüncelerin yerine olumlu düşüncelerini dillendirmişlerdir. Çocuklar farklı renk gözlükleri deneyip, gördükleriyle ilgili konuştuğundan sonra olayları pembe ya da sisli görmemizin bakış açımızla ilgili olduğu açıklanmıştır. Olumlu düşüncelerin ardından değişen duygu durumuna dikkat çekilerek düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki vurgulanmıştır.
5. Lensler etkinliğinin ardından “Ziyaretçi” (Lieberman, 2015) masalı öğrencilere anlatılmıştır. Masalın anlatımı sırasında karşılıklı diyaloglarda kuklalar kullanılmıştır. Masalın sonunda öğrencilere masaldaki ziyaretçilerin hangi renk gözlükler taktıkları ve çevreyi nasıl gördükleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarının ardından yaşadığımız ve yaşayacağımız gerçeklerin gözlüklerimizin rengine boyandığı belirtilmiştir. Öğrencilerden gelecek oturuma kadar olayları değerlendirmek için gün içinde hangi gözlükleri taktıklarını gözlemlenmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

Pembe gözlükler



4. Oturum

Kazanım

1. Kaygıya eşlik eden fiziksel tepkileri kontrol eder

Hedefler

1. Kaygı durumunda oluşan fiziksel tepkileri fark edebilme
2. Kaygı durumunda oluşan fiziksel tepkileri kontrol edebilme
3. Kontrollü nefes alıp verebilme

Materyal

1. Baloncuk yapmak için aparat ve baloncuk karışımı

Uygulama Süreci

1. Geçen haftanın özeti yapılmıştır. Öğrencilerden bazıları geçen haftaki oturumdan sonra birileriyle konuşmaya başlayacakları sırada akıllarından geçen olumsuz düşünceleri değiştirmek için hayali pembe gözlüklerini taktıklarını ve olumlu düşünceler ürettiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, arkadaşına merhaba diyeceği sırada aklından geçen seni umursamaz, sana cevap vermez olumsuz düşüncelerinin yerine ben bunu başarabilirim, çok da büyütülecek bir şey değil arkadaşım cevap verirse çok iyi olur; ama vermezse de başka birine de selam verebilirim gibi olumlu düşünceler ürettiğini belirtmiştir.
2. Geçen haftanın özetinin yapılmasının ardından “rahatlama eğitimi: baloncuklar” (Cabe, 2017) etkinliği kapsamında baloncuklar çıkarılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin dikkatleri çekildikten sonra çocuklardan çıkan baloncukları yakalamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu sırada rahat bir şekilde hareket ettikleri, kahkahalar attıkları ve etkinlikten çok zevk aldıkları görülmüştür. Ardından öğrencilerin de baloncuk çıkarmaları teşvik edilmiştir.

3. Baloncuk çıkarma sırasındaki nefes alıp vermeye dikkat çekilerek kontrollü nefes alıp verme üzerinde durulmuştur. Bu noktada doğru nefes alıp vermenin nasıl olduğu (nefes burundan alınarak, ağızdan verilmelidir, nefes verilirken bir pipete üfler gibi verilmelidir, yavaşça nefes alıp verirken karnın şişip indiği hissedilmelidir) öğrencilerle paylaşılmıştır.
4. Öğrencilere kaygı durumlarında oluşan fiziksel tepkilerden bahsedilerek kontrollü nefes alıp vermeyle bunların kontrol edilebileceği anlatılmıştır. Somutlaştırmak ve daha iyi anlayabilmek için çocuklardan sosyal bir ortamda kaygı yaşadıklarında fiziksel olarak ne tepkiler verdikleriyle ilgili konuşulmuştur. Verilen örneklerden de yola çıkarak, nefesi kontrol etmek ve doğru nefes almanın nasıl olduğu anlatılarak daha büyük baloncuklar yapılmaya çalışılmıştır. Etkinlik, öğrenciler büyük baloncuklar yapana kadar sürdürülmüştür.
5. Çocuklara ikinci oturumda yapılan değerlendirme hatırlatılarak, çocuklara kova resmi çizilmiş kağıtlar dağıtılmış ve o anda hissettikleri kaygı duygusunun seviyesini çizmelerini istenir. Çocukların daha önce çizmiş oldukları iki kovanın arasına bu kova konulmuştur. Böylece ilk kova terapi başladığındaki duygu seviyesini, ikinci kova çocuğun o anda hissettiklerini, üçüncü kova ise hedefleri göstermiştir. Kovalarındaki kaygı seviyelerinde azalma olan çocuklara “Bu kadar yoğun bir duyguyu nasıl azalttınız, farklı olarak neler yapıyorsunuz, bu konuda size neler yardımcı oldu ve sizin ihtiyacınız olduğunda kimlerden yardım alabilirsiniz?” soruları sorulmuş ve öğrencilerin yanıtları alınmıştır. Kişisel değerlendirmenin ardından gelecek hafta görüşmek üzere oturum sonlandırılmıştır.

5. Oturum

Kazanım

1. Olumsuz düşüncelere karşı alternatif düşünceler geliştirir
2. Kaygıyı seviyesini kontrol eder

Hedefler

1. Duygu ve düşüncelerini fark edebilme
2. Alternatif düşünceler geliştirebilme
3. Bedensel belirtileri somutlaştırabilme
4. Kaygıyla yüzleşebilme
5. Yeni davranışlar edinebilme

Materyal

1. On ya da daha fazla kukla ya da oyuncak hayvan

Uygulama Süreci

1. Geçen haftanın konuşulanlar ve yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından özetlenmiştir.
2. Özeti ardından “kuklalarla psikodrama” (Sprague, 2017) ile “sosyal fobi ve bir psikodrama uygulaması” (Yerlikaya, 2011) çalışmalarından yararlanarak oluşturulan etkinliğin uygulanmasına geçilmiştir. Çocuklardan kendilerinin yerine geçebilecek bir kukla seçmeleri istenmiştir. Ardından kuklaları kendileri gibi konuşturmaları ve davranışları konusunda çocuklar teşvik edilmiştir. Danışman kendisi içinde bir kukla seçmiştir. Örnek bir uygulamayla kukla gruba tanıtıldıktan sonra çocuklar da aynı etkinliği yapmışlardır. Buna göre çocuklardan (kukla) biri öne çıkmış, kendisini diğer kuklalara tanıtmıştır (ad-soyad, yaş, sınıf, hobileri...). Bu süreç tüm çocuklar (kuklalar) için gerçekleştirilmiştir.

3. Daha önceden içlerine kuklaların yapacağı şeylerin yazılı olduğu ve katlanmış olan kağıtlar ortaya atılmış ve öğrencilerden seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler seçtikleri kağıtları açmış ve kağıtta yazılı olan uygulamaları (en çok korktuğun anı bizimle paylaş, bir bilmece anlat, bir fıkra anlat, en çok üzüldüğün, en mutlu olduğun anı anlat, bir şarkı söyle, bir tekerleme söyle, hayvan sesleri-kedi, köpek, kuş, aslan- çıkart) gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin kuklalarla dahi bu etkinlikleri yaptıklarında kaygı yaşayabildikleri görülmüştür. Buna rağmen bu etkinliği gerçekleştirebildikleri için öğrenciler tebrik edilmiştir. Öğrencilere bu uygulamaları kuklalarla gerçekleştirirken neler hissettikleri, akıllarından hangi düşüncelerin geçtiği ve ne tür fiziksel tepkilerinin olduğu sorulmuştur. Daha sonra dinleyen seyircilere anlatan kişiyi dinlerken neler hissettikleri ve akıllarından ne düşünceler geçtiği sorulmuştur. Tüm kuklaların anlatımları sonrasında bu karşılıklı konuşmalar devam etmiştir.
4. Çocukların seyirci olarak neler hissettikleri ve düşündükleri ile sahnedeki kukla olduklarında neler hissedip düşündüklerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Bu çalışmadan önce çocuklar seyircilerin olumsuz düşüncelerinin olabileceğine yoğunlaşmışken etkinlik sonrasında kendileri seyirci olduklarında böyle bir düşüncelerinin olmadığını görmüşlerdir. Bu çocukların olumsuz düşüncelerinin yerine kendileri seyirciyken akıllarından geçirdikleri gibi alternatif düşünceler üretmeleri teşvik edilmiştir. Bunun ardından öğrencilerin, herkes hata yapabilir, kendime yeterince güvenirse yapabilirim, bunu bir kez yaptım bir daha yapabilirim, başarabilirim, doğruluğundan emin olmadığım şeyler için kendimi üzmemeliyim gibi cümleler kurdukları görülmüştür. Öğrencilere, kendilerini açtıkları için teşekkür edilmiş ve cesaretlerinden dolayı takdir edilmişlerdir.

Beşinci oturumun bazı malzemeleri



6. Oturum

Kazanım

1. Kaygıyla yüzleşir
2. Olumlu güçlerini tanır

Hedefler

1. Kaygılarıyla kademeli olarak, tehdit edici olmayan bir şekilde yüzleşebilme
2. Bastırılmış duyguları ortaya çıkarabilme
3. Olumlu güçleri üzerinde odaklanabilme

Materyal

1. Kalem, çeşitli boyalar, resim kağıdı, silgi

Uygulama Süreci

1. Geçen haftanın özeti yapılmıştır. Bu noktada öğrencilerin önceki hafta yaptıkları etkinlikte akıllarından geçen olumsuz cümlelerin ve bunlara yönelik alternatif cümlelerin yazılı olduğu tahta öğrencilere gösterilerek birlikte okunup, değerlendirilmiştir. Bu cümleler şöyledir;

Olumsuz Düşünceler	Alternatif Düşünceler
Heyecanlanacağım ve etkinliği yapamayacağım	Heyecanlanmasına rağmen etkinlikleri başarıyla gerçekleştiren çok insan var. Ben de başarabilirim.
Anlattığım olaydan dolayı beni küçümseyecekler	Arkadaşlarımdan akıllarından geçeni bilemem. Bilmediğim bir şey için kendimi üzmemeliyim.
Bu tekerlemeyi hızlı ve düzgün bir şekilde söyleyemeyeceğim	Tekerlemeyi ilk defa söyleyen çoğu insan hata yapar ve hızlı söyleyemez

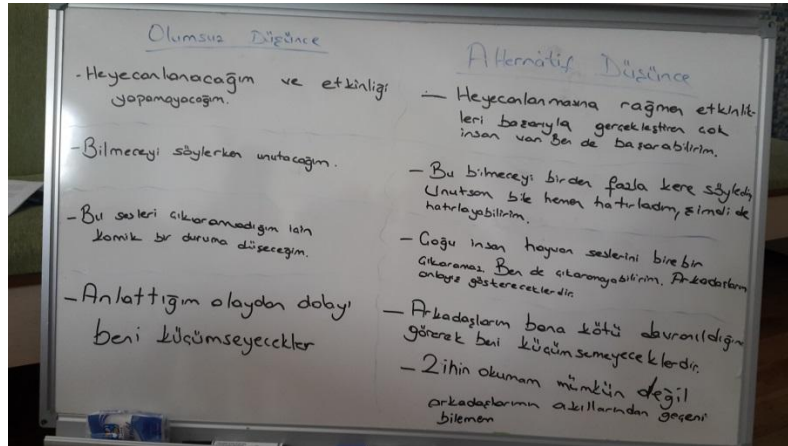
	ben de hata yapabilir, hızlı söyleyemeyebilirim. Bu normal bir şey.
Bilmeceyi söylerken bazı yerlerini unutacağım	Bu bilmeceyi birçok kez söyledim, unutsam bile hemen hatırladım. Şimdi de hatırlayabilirim.
Bu sesleri çıkaramadığım için komik bir duruma düşeceğim	Çoğu insan hayvan seslerini birebir çıkaramaz, ben de çıkaramayabilirim. Bu normal bir şey.
Korktuğum olayı anlattığımda yeniden o olayı yaşayacağım	Korktuğum olayı anlattığımda korkumu hatırlayabilirim; fakat anlattıkça korkumu yenebilirim.
Bu şarkıyı söyleyemeyeceğim	Her şeyi mükemmel yapmam mümkün değil. Şarkıyı söyleyebilirim. Ama hata yapmak da doğal bir şey.
Mutlu anımı hatırlayamayacağım	Bazı şeyleri hemen hatırlayamayabilirim ya da unutabilirim. Ama bu benim mutlu anımsa hatırlayabilirim.

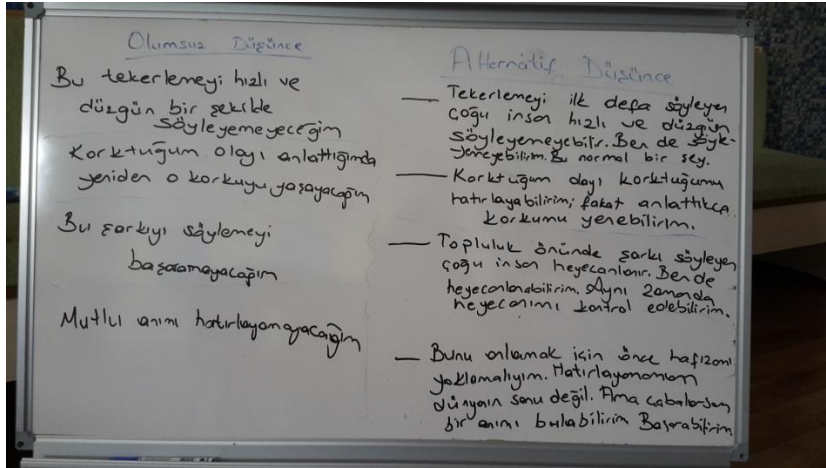
2. “Parti şapkalı canavarlar” (Crenshaw, 2017) etkinliğinden yararlanılarak oluşturulan bu oturumda çocuklardan kendilerini iyi ve güvende hissettikleri bir şeyi çizmeleri (kişi, eşya, yer...) istenmiştir. Öğrencilere resimlerini çizerken önemli olanın resmin güzelliği değil onu çizmeleri olduğu söylenmiştir. Çocukların resimleri çizmelerinin ardından yaptıkları resimler üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerden bazılarının ev ortamını bazılarının oyun ortamını bazılarının ise gerçekleştirdiğimiz grup ortamını çizdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin grup ortamında kendilerini iyi ve güvende hissettiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.
3. Çocuklardan kendilerini en çok kaygılandıran değil daha az kaygılandıran şeyi (olayı) çizmeleri istenmiştir. Çizimlerinin ardından resimleriyle ilgili

konuşulmuş ve yaptıkları resmi kendileri için daha az kaygılandırarak şekilde düzenlemeleri istenmiştir. Bu konuda onlara yardımcı olunmuştur. Öğrencilerin resimleri ve yaptıkları değişiklikler şöyledir; hayalet resmi çizen öğrenci onu çamura girmiş bir arkadaşı olarak düzenlemiştir, şiir okurken heyecanlanan öğrenci herkesim gözlerine renkli gözlükler takmış ve onları kalplere dönüştürmüştür, rüyasındaki elleri bıçaklı insanları çizen öğrenci onların elindeki bıçaları topa dönüştürmüştür, sunuculuk yaparken heyecanlanan öğrenci seyircileri uçan balon olarak çizmiş, tanımadığı kişiyle konuşurken kendisini çizen öğrenci onu pembe insana dönüştürmüştür, sınıfta sunum yaparken kendisini çizen öğrenci dinleyenlerin gözerini kapatmış, arkasını dönmüştür.

4. Çocuklara kağıt üzerindeki resimlerde değişiklikler yapabildikleri gibi kafalarının içindekileri de değiştirebilecekleri ve kaygılarından kurtulabilecekleri anlatılmıştır.
5. Kaygı seviyesinin kişisel olarak değerlendirilmesinin yapılmasının ardından etkinlik tamamlanmıştır.

Olumsuz düşünceye yönelik alternatif düşünce geliştirme





7. Oturum

Kazanım

1. Kendi yaşantısı ile olumlu ve olumsuz duyguları arasındaki bağı fark eder

Hedefler

1. Duyguları tanıyabilme ve ayırt edebilme
2. Olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerin kendi üzerindeki etkisini fark edebilme

Materyal

1. Duygu küpleri (Her birinde farklı duyguyu yansıtan yüz ifadeleri yapıştırılmış olmalıdır)
2. Yaklaşık bir düzine balon
3. Kağıt ve kalem
4. Çeşitli ağırlıklar (kitaplar, küpler, tahtalar...)

Uygulama Süreci

1. Bir önceki haftanın özeti çocuklar tarafından yapılmıştır. Çocuklarla yapılan konuşmalarda onların farkındalıklarının az olduğu ve zamanla farkındalıklarını arttırdıkları görülmüştür. Çocuklara bu oturumun son bir önceki oturum olduğu hatırlatılmıştır.
2. Çocuklar ile duygular hakkında sohbet edilerek “Duygu nedir, bildiğiniz duygular nelerdir?” soruları onlara sorulmuştur. Çocukların cevaplarının ardından “duygu” (Halmatov, 2017) oyununa geçilmiştir. İlk olarak öğrencilerle duygu küpleri üzerinde bulunan duyguların neler olduğu hakkında konuşulmuştur.
3. Çocukların her biri duygu küplerinden birini almıştır. Çocuklardan küpleri kullanarak bir kule oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinlikte çocuk hangi küpü

kullanacaksa, o küpteki duyguyu kendi yaşamında ne zaman hissettiğini söylemiş ve o duyguyla ilgili anısını grupla paylaşmıştır. Çocuklara pek çok duygu yaşadığımız bu duygularla birlikte olumlu ya da olumsuz bazı düşünceler taşıdığımız ve bunun yaşamımızı etkilediğinden bahsedilerek “ağırlıklar ve balonlar” (Linden, 2017a) etkinliğine geçilmiştir.

4. Çocuklardan sosyal kaygı yaşadıkları olayları düşünerek olumlu ve olumsuz düşüncelerinin listelerini yapmaları istenmiştir. Ardından çocuklara, olumsuz düşüncelerin olumsuz duygularla birlikte ne kadar ağırlık verdiği, kişileri aşağıya çektiği ve yaşamlarını baskıladığı belirtilmiştir. Bunun yanında olumlu düşüncelerin ise kişileri ne kadar rahatlattığı, hafiflettiği, yaşamı kolay ve mutlu kıldığı söylenmiştir.
5. Anlatılanlar materyallerle somutlaştırılmıştır. Buna göre çocukların yaptığı liste doğrultusunda her olumsuz liste için çocuklara bir ağırlık verilmiş ve bu olumsuz duygu ve düşünceler ile ilgili çocuklarla konuşulmuştur. Bu ağırlıkları taşımamanın ne kadar zor olduğundan söz edilmiştir. Aynı zamanda çocuklar bu ağırlıklarla yürütülmüş ve ağırlıkları taşımamanın zorluğu fark ettirilmiştir. Olumsuz duyguların bizim üzerimizde oluşturduğu ağırlığın yaşamımızı nasıl zorlaştırdığı vurgulanmıştır.
6. Çocukların yazmış olduğu olumlu listedeki her olumlu duygu için ise balon verilmiş ya da kollarına bağlanmıştır. Listedeki düşünceler ile ilgili konuşularak olumlu duygu ve düşüncelerin hafifliğinin yaşamımızı ne kadar kolaylaştırdığı ve rahatlattığı vurgulanmıştır. Bu noktada öğrencilerde somut olarak olumlu düşüncelerin kendilerini rahatlattığı, hafiflettiği, huzurlu hissettirdiğini, olumsuz düşüncelerin ise ağırlık ve baskı oluşturduğunu söylemişlerdir. Etkinlik ile ilgili geri bildirimler alınıp oturum sonlandırılmıştır.

Duygu Küpleri



8. Oturum

Kazanım

1. Güçlü yanlarını fark eder

Hedefler

1. Katılımcıların gruptan ayrılmadan kendileri ile ilgili olumlu geri bildirimler almalarını sağlamak

Materyal

1. Kalemler, boyalar, kağıtlar, renkli kurdeleler, delgeç, makas, yapıştırıcı, zımba, rafya, silgi

Uygulama Süreci

1. Geçen haftanın özeti yapılarak, çocuklara bu oturumun son oturum olduğu hatırlatılmıştır.
2. “Verandadaki salıncakta okuma” (Doherty ve Philips, 2017) etkinliğini yapmak üzere çocuklara ‘Sizinle aynı durumu ya da üzüntüyü yaşayan bir çocuğa ne tavsiye ederiniz?’ sorusu sorulmuştur. Çocuklara kalemler, renkli boyalar, kağıtlar ve diğer materyaller dağıtılarak cevaplarını bir kitap şeklinde yazmalarını istenmiştir. Çocuklara kendilerini, yapılan oturumları düşünebilecekleri bunları bir mektup, bir öykü şeklinde yazabilecekleri söylenmiş ve bu yazdıklarını somutlaştırabilecekleri resimleyip daha ilgi çekici hale getirebilecekleri söylenmiştir. Bu süreçte onlara gerekli yardım verilmiştir.
3. Ardından “sevgi bombardımanı” (Acar, 2013) etkinliğine geçilmiştir. Öğrenciler sırayla ortadaki sandalyeye gruba arkası dönük olacak şekilde oturtulmuştur. Sandalyeye oturan kişi hiçbir şey söylemeden kendisi ile ilgili gelen olumlu cümleleri dinlemiştir. Son kişi konuştuktan sonra sandalyede oturan kişinin gruba söylemek istediği bir şey varsa iki cümle ile

söyleyebileceği belirtilmiştir. Öğrenciler bu etkinlikte birbirleri için güler yüzlü, arkadaş canlısı, yardımsever, güzel, yakışıklı, şakacı, iyi kalpli, dürüst, kendini güzel ifade ediyor, azimli, çalışkan, sabırlı gibi olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrencilere oturumlara içten ve samimi bir şekilde katkı sağladıkları, süreçte kendilerini açtıkları, farkındalıklarını arttırmak noktasında çaba gösterdikleri için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

Verandadaki Salıncakta Okuma Etkinliği Ürünleri



EK-2: Kişisel Bilgi Formu

Bu bölüm kişisel bilgilerinizle ilgilidir. Lütfen ilgili alana **X** işareti koyarak belirtiniz.

Ad-Soyad:**Sınıf:**

1. Cinsiyetiniz? () K () E
2. Yaşınız? () 9 () 10 () 11
3. Kaç kardeşiniz? (Lütfen X işareti koyarak belirtiniz.) <input type="checkbox"/> Tek çocuğum () 3 kardeşiz () 5 kardeşiz ve üzeri <input type="checkbox"/> 2 kardeşiz () 4 kardeşiz
4. Annenizin eğitim durumu nedir? <input type="checkbox"/> Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise () Üniversite () Lisans üstü
5. Babanızın eğitim durumu nedir? <input type="checkbox"/> Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise () Üniversite () Lisans üstü
6. Ailenizin ekonomik durumu nedir? <input type="checkbox"/> 1000 ve altı () 1001-2000 () 2001-3000 () 3001 ve üstü
7. Aile yapınız nedir? <input type="checkbox"/> Çekirdek Aile () Geniş Aile
8. Okul başarı düzeyiniz nedir? <input type="checkbox"/> Zayıf () Orta () İyi () Pekiyi
9. Anneniz ve babanızın birliktelik durumu nedir? <input type="checkbox"/> Annem babam birlikte yaşıyor <input type="checkbox"/> Annem babam ayrı yaşıyor <input type="checkbox"/> Annem yaşamıyor <input type="checkbox"/> Babam yaşamıyor

EK-3: Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği (Yenilenmiş Biçim)

Aşağıda bazı cümleler ve yanlarında da bazı seçenekler verilmiştir. Her cümleyi okuduktan sonra, son bir ayı düşünerek bu cümle için size en uygun gelen seçeneği işaretleyin. Cümlenin size uygunluğuna göre o cümleye 1-5 arasında bir puan verin. Cümledeki ifade size hiç uymuyorsa 1, çok az uyuyorsa 2, bazen uyuyorsa 3, çoğu zaman uyuyorsa 4, daima uyuyorsa 5'i işaretleyin.

1: Hiçbir Zaman 2: Çok Az 3: Bazen 4: Çoğu Zaman 5: Daima

Rakamların altındaki uygun kutucuğa X işareti koyun	1	2	3	4	5
3. Tanımadığım çocukların yanında utanırım.					
6. Diğer çocuklar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye endişelenirim.					
7. Diğer çocukların benden hoşlanmayacağından korkarım.					
8. İyi tanımadığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
9. Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecekler diye endişelenirim.					
13. Diğer çocuklar benimle alay ediyorlar diye düşünürüm.					
14. Başka bir çocukla tartışırsam, onun benden hoşlanmayacağından korkarım.					
16. Bazı çocukların yanındayken rahatsız olurum.					
18. Başka çocuklarla birlikte oynamayı teklif etmek bana zor gelir.					

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Esra TEKE			
Doğum Yeri:	Yüreğir/Adana			
Doğum Tarihi:	03/05/1989			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mehmet Ali Yılmaz İlkokulu		Adana	1995-2000
Ortaöğretim	Mehmet Ali Yılmaz Ortaokulu		Adana	2000-2003
Lise	Atatürk Lisesi		Adana	2003-2006
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara	2007-2011
Alınan Eğitimler	Oyun Terapisi Eğitimi, Çocuk Resimlerinin Analizi Eğitimi, Aile Eğitim Programları, Objektif Testler Eğitimi, Uygulamalı Çözüm Odaklı Güncel Teknikler, Psikoegitim Uygulayıcı Eğitimi, Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığı Eğitimi.			
Becerileri:	Bilgisayar kullanabilme, keman çalabilme, orta düzeyde İngilizce ve arapça			
İlgi Alanları:	Kitap okuma, alanla ilgili araştırmalar yapma, müzik			
İş Deneyimi:	2011-2012 Muş Kırköy YİBO/ Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen 2012-2015 Beyşehir Gazi İlkokulu/ Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen 2015-Halen Konya Piri Reis İlkokulu/ Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen			
İletişim	esradogru_89@hotmail.com			
Adres	Piri Reis İlkokulu Konya/Selçuklu			