TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KULLANDIKLARI LİDERLİK STRATEJİLERİNİN OYUN BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Tuğba ÇELİK YAKAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KULLANDIKLARI LİDERLİK STRATEJİLERİNİN OYUN BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

TUĞBA ÇELİK YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Betül YANIK

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
……/……/2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ……/…./ 2019

Tuğba ÇELİK YAKAR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KULLANDIKLARI LİDERLİK STRATEJİLERİNİN OYUN BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Tuğba ÇELİK YAKAR

Yüksek Lisans Tezi, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
Ağustos 2019, 137 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerinin neler olduğu ve bu stratejilerin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını incelemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu araştırmada uygulanan desen durum çalışmasıdır. Çalışma, Gaziantep ili, Şahinbey merkez ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunda 15 çocuktan oluşan beş yaş sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle anlamlandırılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlanmış, uygun kategoriler ve temalar oluşturulmuş, elde edilen kategoriler ve temalar sistematik şekilde düzenlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejileri Mawson (2011) çalışması temel alınarak fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Çocukların kullandığı liderlik stratejilerini farklı oyun türleri içinde incelemek amacıyla Lillard (2014) tarafından tanımlanan okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyun kategorileri temel alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre belirlenen dört liderlik stratejisinden en fazla ilişkisel atılganlık stratejisinin kullanıldığı görülürken; bu stratejilerin tamamının kullanıldığı oyun türünün ise dramatik oyun ve yapı-inşa oyunları olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda liderlik stratejilerinden fiziksel saldırganlık stratejisinin yapı-inşa oyunu, fiziksel (lokomotor) oyun ve kurallı oyunda içinde kendi isteklerini yaptırmak için saldırgan davranış sergileme; dramatik oyun içinde kabadayı rolüne bürünme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Fiziksel atılganlık stratejisinin; dramatik oyunda kaynakları elinde

tutarak güç hakimiyeti sağlama, yapı-inşa oyunları ve fiziksel (lokomotor) oyun diğerlerini kontrol etme; kurallı oyun içinde ise evden oyuncak getirerek güç hakimiyeti sağlama ve kahramanlığa soyunarak güç hakimiyeti sağlama şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. İlişkisel saldırganlık stratejisinin; dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve fiziksel (lokomotor) oyunlarda, diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma ve kendini daha başarılı görme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. İlişkisel atılganlık stratejisinin ise; dramatik oyunda destekçi toplama, dikkatleri üzerine toplama ve güçlü olana yakın olarak lider olma, yapı-inşa oyunları ile fiziksel (lokomotor) oyunlarda destekçi toplama ve güçlü olana yakın olarak lider olma şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Manipülatif oyun içinde ise destekçi toplayarak lider olma şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Liderlik, liderlik stratejileri, okul öncesi dönemde oyun, oyunda sosyal konum

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE LEADERSHIP STRATEGIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF PLAY

Tuğba ÇELİK YAKAR

Master Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
August 2019, 137 pages

This is a qualitative study conducted to explore the leadership strategies used by pre-school children and how they use these leadership strategies in different play types. The syudy is designed as case study. The study was carried out with a five- year old age group consisting of 15 children in an independent nursery school in the central district of Şahinbey in the province of Gaziantep. The data were collected through observations, interview, document analysis and researcher's diary. The data were interpreted by the content analysis method. During this process, the data were coded, the appropriate categories and themes were formed and these categories and themes were interpreted.

In this study, the leadership strategies used by pre-school children were examined in four categories as physical aggression, physical assertiveness, relational aggression and relational assertiveness as it was mentioned in the study of Mawson's (2011) study. The play categories that defined by Lillard (2014) were used in order to examine the leadership strategies related to the types of children's play. According to the findings, it was seen that among the four leadership strategies, relational assertiveness strategy was used the most. It was found that all of leadership strategies were used during dramatic play and structure-building play. Physical aggression leadership strategy was seen mostly during structure-building play, physical (locomotor) play, dramatic play and games with rules. Physical assertiveness strategy was seen in dramatic play as controlling power by having the resources; in structure-building play and physical (locomotor) play as controling play mates; in games with rules as dominance by bringing toys from the house and by playing the hero. Relational aggression strategy was seen in dramatic play, structure-building play and physical (locomotor) games by putting pressure on others and to be able to show themselves as more successful. Relational assertiveness strategy was

seen in dramatic play, structure-building play and physical (locomotor) as for gathering supporters, focusing on attention and being close to the strong. In the manipulative play, relational assertiveness strategy was seen that it emerged as a leader by gathering supporters.

Keywords: Leadership, leadership strategies, preschool play, power balance in the play

ÖN SÖZ

Bu çalışma ile okul öncesi dönemde liderlik ve kullanılan liderlik stratejileri konusunda farkındalık yaratılacağını ve minik liderlerin daha fazla fark edilip destekleneceğini umut ediyorum. Okul öncesi eğitimi adına yaptığım bu çalışma sürecim birçok kişinin desteği ve katkılarıyla tamamlanmıştır. Öncelikli olarak eğitim hayatımda bana yol gösterip bilimsel araştırma yapmam konusunda beni özendiren ve şevklendiren bütün eğitmenlerine teşekkür ederim. Akademik anlamda bu serüvene başlamamda beni cesaretlendirip çalışmam boyunca önerileri ve desteği ile nitel araştırma yapmanın zorlu yolculuğunda bana yol gösteren ve bilimsel bir çalışma yapmamda büyük katkısı olan değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR' a sonsuz teşekkür ederim.

Akademik hayatımda desteklerini esirgemeyen gerek duruşu, gerek bilgisi ve eğitmen kimliği ile örnek aldığım değerli eğitmenim Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS' a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen, beni cesaretlendirerek yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Neslihan SALTALI' ya teşekkür ederim. Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen, her türlü sıkıntımı sabırla dinleyen benimle birlikte çözüm üreten değerli arkadaşım Fatma ÇINKIR' a teşekkür ederim. Araştırmamı yaptığım süreçte desteklerini esirgemeyen Naime Durdu Doğmuş Anaokulu idaresine, araştırmamda yer alan miniklerime ve ailelerine teşekkür ederim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan ve bana inanıp her türlü kararımı destekleyen biricik aileme ve araştırma sürecinde her anlamda desteğini esirgemeyen değerli eşime teşekkür ederim.

Tuğba ÇELİK YAKAR

Adana/2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Sınırlılıklar 5

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik 6
2.2. Liderlik Stratejileri 9
2.3. Oyun 11
2.3.1. Oyunun Tanımı 12
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun 13
2.3.3. Oyun Türleri 15
2.3.3.1. Dramatik Oyun 16
2.3.3.2. Yapı-İnşa Oyunu 16
2.3.3.3. Fiziksel (Lokomotor) Oyun 17
2.3.3.4. Manipülatif Oyun 17
2.3.3.5. Kurallı oyun 18
2.4. Akran İlişkileri 18
2.5. İlgili Araştırmalar 21
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 21

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 37
3.2. Katılımcılar 38
3.2.1. Çocuklar 38
3.2.2. Öğretmen 39
3.3. Araştırmacının Rolü 40
3.4. Veri Toplama Araçları 41
3.4.1. Gözlem 41
3.4.2. Görüşme 43
3.4.3. Araştırmacı Günlüğü 44
3.4.4. Döküman Analizi 44
3.5. Veri Toplama Süreci 45
3.6. Verilerin Analizi 49
3.7. Araştırmadaki Güvenirlik ve Geçerlik 50
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 51

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandığı Liderlik Stratejileri 53
4.1.1. Fiziksel Saldırganlık 59
4.1.1.1. İsteklerini Gerçekleştirmek İçin Saldırgan Davranış Sergileme 60
4.1.1.1.1. Saldırgan Davranışlarla Diğerlerini Korkutma/ Tehdit Etme 61
4.1.1.1.2. İsteklerini İtiş - Kakış Yoluyla Yaptırma 63
4.1.1.2. Kabadayı Rolüne Bürünme (Saldırgan ve Sert Tavır Sergileme) 64
4.1.2. Fiziksel Atılganlık 66
4.1.2.1. Kaynakları Elinde Tutarak Güç Hâkimiyeti Sağlama 67
4.1.2.1.1. Kilit (Esas) Oyuncağı Elinde Tutma 68
4.1.2.1.2. Evden Oyuncak Getirme 69

4.1.2.2. Diğerlerini Kontrol Ederek Güç Hâkimiyeti Sağlama (Kontrolle Otorite Kurma) 70
4.1.2.2.1. Söylediğini Yaptırmak İçin Kontrol Etme 72
4.1.2.2.2. Etkinliğin Nasıl Yapıldığını Kontrol Etme 73
4.1.2.3. Kahramanlığa Soyunarak Güç Hâkimiyeti Sağlama 74
4.1.3. İlişkisel Saldırganlık 75
4.1.3.1. Diğerleriyle İlişkilerinde Baskı Kurarak Lider Olma 76
4.1.3.1.1. Emir Cümlesiyle Konuşma 77
4.1.3.1.2. Yok Sayma 79
4.1.3.1.3. Diğerlerine Hitap Etme Şekli 80
4.1.3.1.4. Kelime Oyunlarıyla Ad Takma- Alay Etme 81
4.1.3.1. Kendini Daha Başarılı Görme 82
4.1.4. İlişkisel Atılganlık 84
4.1.4.1. Destekçi Toplama 85
4.1.4.1.1.Sosyal Beklentiyi Karşılama 86
4.1.4.1.2. İlgi Çekici Konularda Sohbet Başlatma 88
4.1.4.1.3. Fırsatçı Davranma 90
4.1.4.1.4. Kendi İşine/ Etkinliğine Dahil Ederek Destekçi Toplama 91
4.1.4.1.4.1. Kendi Yaptığı Etkinliğe Özendirerek Destekçi Toplama 92
4.1.4.1.4.2. Yaptıklarından Diğerlerini Haberdar Etme .. 94
4.1.4.1.4.3. Vaatte Bulunma 94
4.1.4.2. Dikkatleri Üzerinde Toplayarak Lider Olma 97
4.1.4.2.1. Dil Oyunları Üretme 98
4.1.4.2.2. Gizemli Davranarak Dikkat Çekme 99
4.1.4.2.3. Komiklik Yaparak Dikkat Çekme 100
4.1.4.3. Güçlü Olana Yakın Olarak Güç Hâkimiyeti Sağlama 101
4.1.4.3.1. Popüler Olanla İletişim Kurarak Güç Hâkimiyeti Sağlama 102
4.1.4.3.2. Liderle Ortak Nokta Bularak Güç Hâkimiyeti Sağlama . 103
4.1.4.3.3. Liderin Gözüne Girerek Güç Hâkimiyeti Sağlama 104
4.1.4.3.4. Lideri Taklit Etme 105
4.1.4.3.5. Liderle Yarışa Girerek Güç Hâkimiyeti Sağlama 106

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandığı Liderlik Stratejileri 109
5.2. Çocukların Kullandığı Liderlik Stratejilerinin Farklı Oyun Türlerinde Ortaya Çıkma Şekilleri 114

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 116
6.2. Öneriler 117
6.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler 117
6.2.2. Okul Müdürlerine Öneriler 118
6.2.3. Öğretmenlere Öneriler 118
6.2.4. Ailelere Öneriler 118
6.2.5. Akademisyenlere Öneriler 118

KAYNAKÇA 119
EKLER 131
ÖZGEÇMİŞ 136

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Gözlem Yapılan Sürede Dikkat Edilen Noktalar.....43
Tablo 2. Veri Toplama Süreci..... 48
Tablo 3. Farklı Oyun Türlerinde Kullanılan Liderlik Stratejileri Ve Çocukların Oyundaki Liderlik Davranışları 56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejileri 54
Şekil 2. Fiziksel saldırganlık 60
Şekil 3. Kendi isteklerini gerçekleştirerek güç hâkimiyeti sağlama 61
Şekil 4. Fiziksel atılganlık 66
Şekil 5. Kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama 67
Şekil 6. Diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlama (kontrolle otorite kurma) ..71
Şekil 7. İlişkisel saldırganlık 76
Şekil 8. Diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma 77
Şekil 9. İlişkisel atılganlık 84
Şekil 10. Destekçi toplama 85
Şekil 11. Kendi işine/etkinliğine dâhil ederek destekçi toplama 91
Şekil 12. Dikkatleri üzerine toplayarak lider olma 97
Şekil 13. Güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama 102

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 132
EK 2. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 133
EK 3. Valilik Araştırma İzni 134
EK 2. Veli İzin Formu 135
EK 3. Görüşme Soruları 136

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Sosyal varlık olan insanlar bir araya geldikleri andan bu yana kendilerini yönetecek ve sorunlarına çözüm bulabilecek kişilere ihtiyaç duymuştur. Gerek yönetim gerekse davranış bilimlerinde önemli bir kavram olan ve 21. yy. başlangıcıyla beraberinde gelen değişim ve gelişimle liderlik pek çok araştırmada kendine yer edinmiştir (Telli, Ünsar ve Oğuzhan, 2012). Gelişmiş ülkelerde 1950'lilerden bu yana ayrı bir alan olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi alanında da liderlik konusunda pek çok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2002). Üzerinde yapılan birçok çalışmaya rağmen tüm araştırmacılar liderliği birbirlerinden bağımsız farklı şekillerde tanımlamışlardır. Hal böyle olunca liderliğin tanımı konusunda fikir birliği sağlanamayarak üzerinde anlaşılmış ortak bir tanım bulunamamıştır. Liderlik tanımı konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanamamış olması yapılan tanımların fazlasıyla kişisel kalmasına neden olmuştur (Yukl, 2001). Liderlik tanımları daha çok davranışlar, etki, etkileşim, rol ilişkileri ve pozisyon açısından ele alınarak yapılmıştır (Bilgin Demir, Uğurluoğlu, 2017). Bu tanımlar, gruptaki faaliyetleri ve ilişki ağlarını yapılandırmak için bir kişi (veya grup) tarafından diğer kişi (veya gruplar) üzerinde kasıtlı etkinin uygulandığı bir toplumsal etki sürecini içerdiği varsayımını yansıtmaktadır (Yukl, 2001).

Liderlik, grupların oluşmasıyla meydana gelen sosyal yaşamın farklı alanlarında söz konusu olabilir (Şişman, 2002). Sosyal yaşamı barındıran alanlardan biri eğitim ortamlardır. Eğitim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi kurumları sosyal yaşamın oluştuğu ve çocuklar arasındaki akran ilişkileri ile birlikte liderliğin ortaya çıktığı önemli ortamlardan biridir. Okul öncesi dönemde okula başlayan çocuklar ilk defa ailelerinden ayrılır ve akranlarıyla bir arada bulunur. Akranlarıyla bir arada bulunan çocuklar, oyun oynayarak birbirleriyle iletişim kurar, sosyalleşir ve birbirlerinden etkilenerek farklı deneyimler yaşarlar. Bununla birlikte çocuklar arasındaki etkileşim çocukların olumlu ya da olumsuz birçok davranışı öğrenmelerine, bazen akranlarından etkilenen bazen de akranlarını etkileyen tarafta olmalarına zemin hazırlamaktadır (Uluyurt, 2012). Bununla beraber okul öncesi dönemde çocuk farklı duyguları yaşamakta ve yaşadığı duygular, çocukta farklı anlam kazanarak çocuğun içinde bulunduğu ortamda sosyalleşmesini sağlamaktadır (Yaşar, 2014). Lider de bulunduğu ortamın ve şartların uygun olduğu

sosyal iletişim ve sosyal etkileşimin yaşandığı gruplarda ortaya çıkmaktadır (Celep, 2004).

Okul öncesi dönemde gruplarda iletişim ve sosyal etkileşime zemin hazırlayan en önemli faaliyet oyundur. Oyun, hem çocukların akranlarıyla olan sosyal yeterliliğinin hem de olumlu akran ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber çocukların birçok sosyal beceriyi öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Creasey, Jarvis, & Berk, 1998; Akt. Thompson, 2006). Çocuklar oyun oynayarak kendi bilgilerini biriktirirler. Çocukların akranlarıyla olan etkileşimi bu bilgileri işlemelerine yardımcı olur (Saracho, 2006). Oyun oynayan çocuklar arasında sosyalleşmenin gerçekleşmesiyle popülerliği de beraberinde getiren liderlik, çocukların akranları arasında çeşitli yollar deneyerek kullanmaya çalıştıkları bir araç olmuştur. Parten (1933) çalışmasında liderliğin, grubun ve grupta bulunan kişilerin faaliyetlerinin yanı sıra her bir çocuğun da aktif bulunduğu bir işlevi olduğu öne sürülmüştür.

Oyun, basit bir etkinlik olarak algılansa da çocuklar üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Çocuklar oyun içinde diğerlerine saygı duymayı öğrenirken aynı zamanda kendilerine de saygı duymayı öğrenirler. Akranlarının hakkına saygı duysalar da kendi haklarını savunmak için diğerleriyle mücadele etmeyi öğrenmektedirler. Grup oyunlarında akranlarıyla bir arada olan çocuklar görüşlerini bildirmek, diğerlerini yönetmek ve etkilemek isterler. Bu durumda oyun, çocuklarda yönetim ve liderlik özelliklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Gül, 2015). Bu nedenle okul öncesi dönemde liderliğin incelenmesi için en iyi ortamlardan biri çocukların oynadığı oyunlardır. Ancak çeşitli oyunların oynandığı ve çocuklar arasında etkileşimin yaşandığı okul öncesi dönemde liderlik ve oyun üzerine yeterince çalışma yapılmamıştır. Bununla beraber Türkiye'de yapılan araştırmalarda oyun ve liderlik, liderlik stratejileri konularının birlikte incelenmemiş ve birçok araştırmacı tarafından ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. (İbicioğlu, Özmen& Taş, 2009; Aykan, 2004; 5, Çalmaşur & Demir, 2015; Ayan & Memiş, 2012; Özdemir, 2013).

Liderlik, bir grup üyesinin grupta bulunan diğer üyeleri etkileyerek üyelerin dikkatlerini amaçlara ve amaçlara ulaşmak için izlenecek yollara yönlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama bize göstermektedir ki grupta bulunan bütün üyeler az ya da çok liderlik özellikleri gösterebilmektedir (Bass & Bass, 2008). Bu durumda yapılan liderlik çalışmaları grupta bulunan tüm kişiler üzerinden ele alınmalıdır. Ancak liderlik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında liderliğin daha çok grup içinde bir ya da birkaç

kişi üzerinden ele alınıp incelendiği görülmüştür. Bu durumda liderliğin bir özellik olarak görülüp belirli kişiler üzerinden ele alınmasına neden olmuştur. Ancak bu araştırmada liderlik, belli kişi/kişilere mal edilen bir özellikten ziyade grup içinde tüm üyelerce kullanılan bir araç olarak görülmüş ve bütün çocuklar üzerinden ele alınmıştır.

Yurt dışında uzun yıllardan bu yana çocuklara yönelik liderlik ve liderlik stratejileri (Parten,1933; Fukada, Fukada & Hicks, 1997; Thampson 2006; Lee & Recchia, 2008; Waasdorp, Baker, Paskewich & Leff, 2013) üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde liderlik üzerine yapılan araştırmalar ise genel olarak yöneticiler ve idareciler üzerine yoğunlaşmıştır (Cemaloğlu, 2007; Alkın & Ünsal, 2007; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009; Uğurluoğlu & Çelik, 2009; Yılmaz, 2011; Doğan, Demir & Çalmaşur, 2015). Okul öncesi dönemde liderlik ve oyuna yönelik yapılan araştırmalar ise liderlik stratejileri ve oyun konularına yakın olarak daha çok akran ilişkileri, sosyal beceri, sosyal konum, oyunun çocuk gelişimi açısından önemi, oyun yoluyla eğitim gibi alanlarda yapılmıştır. Bu çalışmada çocukların kullandığı liderlik stratejileri ve bunun yanında farklı oyun türlerinde kullanılan liderlik stratejilerinin nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejileri ve okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerinin farklı oyun türleri içerisinde incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejileri nelerdir?
2. Okul öncesi dönemde kullanılan liderlik stratejileri farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıkmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul ortamı birden çok akran gruplarının bulunduğu sosyal bir ortamdır. Bu ortamda oyun gruplarının kurulmasıyla çocukların akranlarıyla etkileşimleri ve akranlar arasındaki güç, statü, sosyal konum kavramlarının meydana gelmesi kaçınılmazdır. Bununla beraber oyun içinde çocukların birçok sosyal özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler arasında liderlik ve çocukların kullandığı liderlik stratejileri de sayılabilir. Bu

konuda araştırma yapan eğitimciler de oyunun liderlik gelişimindeki önemini kabul etmektedir (Sun Shin, Recchia, Lee & Mullarkey, 2004). Bu anlamda çocuklar için önemli etkinliklerden olan ve çocuklar ile ilgili birçok ipucu içeren oyun içinde kullanılan liderlik stratejileri göz ardı edilmemelidir. Çocuklar arasında oyunla birlikte yaşanan etkileşimlerin çocukların grup içindeki davranışlarını ve tercihlerini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu durum çocukların kullandığı liderlik stratejilerine de yansımaktadır. Bununla beraber çocukların farklı oyun türlerinde kurdukları iletişim, oyundaki roller, oyunda kullanılan farklı materyaller vb. çocuklar arsındaki iletişimin dinamiğini etkilediği gibi çocukların farklı oyun türlerinde kullandığı liderlik stratejilerini de etkilemektedir. Bu durumda bize farklı oyun türlerinde çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin ne şekilde ortaya çıktığını inceleme ihtiyacı hissettirmiştir. Okul içinde verimli ve etkili eğitim adına yapılan çalışmalara çocukların kullandığı liderlik stratejileri ve kullanılan stratejilerin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı da eklenmelidir.

Çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri olumlu gelişmeler ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin öneminin ortaya çıkması bu konuda çocukların liderlik özelliklerinin ve kullandıkları liderlik stratejilerinin tespit edilmesi gerekliliğini göstermektedir (Thampson, 2006). Bunun yanı sıra çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin neler olduğunun farkında olunması ve bu stratejilerin oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığının bilinmesi çocukların sergilediği olumsuz davranışları önleme konusunda öğretmenlere yol gösterebilir. Çocukların kullandığı liderlik davranışlarını ve kullandıkları liderlik stratejilerini gözlemleme fırsatı veren en önemli faaliyetlerden biri de oyundur. Her ne kadar çocukların oyun ile sosyal yeterlilikleri arasındaki sebep-sonuç ilişkisi tartışması devam etse de çocukların oyunlarıyla akran ilişkilerinin kalitesi ve sosyal etkileşim arasında bir bağlantı olduğu açıktır. Bununla beraber çeşitli sosyal yapısal ve sosyal bileşenleri içeren oyun, bize çocukların kullandığı liderlik stratejileri ve farklı oyun türlerinde kullanılan liderlik stratejileri hakkında önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Perlmutter ve Pellegrini, 1987; Rubin ve Coplan, 1998; Akt. Thompson, 2018). Bu durumda bize okul öncesi dönemde liderlik stratejileri ve çocukların farklı oyun türlerinde kullanılan liderlik stratejileri konusu üzerine araştırma yapılmasının önemini göstermektedir. Liderlik özelliklerinin ve kullanılan liderlik stratejilerinin tespiti, bu özelliklerin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu anlamda liderlik özelliklerinin tespit edilip ortaya konması ile bu özelliklerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi sağlanabilir (Kress, 2006).

Mozhgan, Parivash**,** Nadergholi ve Jowkar (2011) göre çocukluk döneminde liderlik gelişimi bu dönemde üzerinde durulması gereken önemli ve hayati bir durum olarak kabul edilir. Bugün, çocuklar gelecekte liderlik rolünü üstlenmeye hazır olmalıdır (Rudolph, 1990) ve bu da eğitim yoluyla (Green & McDade, 1991) mümkündür (Akt. Mozhgan vd. 2011). Ayrıca liderlik bir beceridir, öğrenilenilebilir bir kavramdır, yani sonradan da kazandırılabilir. Okul öncesi dönemde ise çocuklar için en iyi öğrenme yolu oyundur. Buradan yola çıkarak çocukların kullandığı liderlik stratejileri ve kullanılan liderlik stratejilerinin oyun içinde nasıl ortaya çıktığı gözlemlenerek bu doğrultuda oyun ve etkinlik planlaması yapılıp çocuklara liderlik öğretilebilir. Böylelikle çocuklar ilerki yıllarda liderlik rolünü üstlenmeye hazır hale getirilebilir. Ayrıca bu çalışma ile okul öncesi dönemde kullanılan liderlik stratejileri konusuna dikkat çekilerek öğretmenler tarafından çocuklar için bu konuda farklı etkinlikler düzenlenip farklı deneyimler yaşatılması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde bulunan bir anaokulu bünyesindeki beş yaş grubu sınıfına devam eden çocuklar ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Gereksinimlerini karşılayabilmek, isteklerini gerçekleştirmek ve hayatta kalmak için toplu halde yaşamaya ihtiyaç duymaktadır. Bir arada yaşayarak hayatta kalma mücadelesi veren insanlar birlikte yaşamaya ihtiyaç duydukları kadar bulundukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de gereksinim duyarlar (Eren, 2007). Liderlik, insanlar arasında uzun süredir ilgi uyandıran ve üzerine yıllardan bu yana birçok araştırma yapılan bir konu olmuştur (Yukl, 2001). Ekonomilerdeki değişim ve kültürel karmaşıklık liderlik üzerine araştırmaya olan ilgiyi etkilemiş bununla beraber kültürel bağlamda liderliğin rolünü merkeze alan araştırma ve teoriye olan merakın beraberinde ilgi artmıştır (Avolia, Walumbwa & Weber, 2009). 1920'lerde bilime konu olmaya başlayan liderlikle ilgili çok sayıda tanım yapılmış ancak yapılan tanımlarla bu konu üzerinde fikir birliği sağlanamamıştır (Bass, 1990).

Liderlikle ilgili yapılan araştırmalara baktığımız zaman araştırmacıların genellikle liderliği en fazla ilgi duyulan yönüyle beraber kendi bireysel perspektiflerine göre tanımladıkları görülmektedir. Liderlik literatürünü kapsamlı olarak gözden geçiren Stogdill, liderliği tanımlamaya çalışanlar kadar liderlik tanımının olduğunu vurgulamıştır (Yukl, 2001). Liderlik; isteklilik, bağlılık ve inanç gibi durumları içine alan bir kavramdır (Korkut, 2012). Farklı araştırmacılara göre birçok tanımı olsa da liderlikte en önemli nokta liderliğin kişilerarası etkileşimle olduğudur (Bass, 1965, Akt. Bakan, 2008). Yani liderlik bireyselden ziyade ilişkisel bir yapı olarak öne sürülebilir ve toplumsal yapıda var olan unsurlardan etkilenerek oluşur (Mawson, 2011). Bu noktada liderliğin ve kullanılan liderlik stratejilerinin ortaya çıktığı toplum ya da grubun içinde yaşanan durumlardan etkilenmemesi söz konusu değildir.

Bass (1985), liderlikle ilgili yapılan çeşitli araştırmalara dayalı olarak liderlikle ilgili dönüşümcü ve işlemci olmak üzere iki boyuttan oluşan farklı bir model öne sürmüştür (Cemaloğlu, 2007). İşlemci liderlik, liderin kontrol altında tuttuğu ödüllerin takasında kullanılması anlamına gelmektedir (Leithwood, 1992). İşlemci liderlikte bu yöntemin insanları bu amaca teşvik etmekten daha çok, ödülün insanların başarmak istedikleri şeyi tanımalarına yardım etmenin önemli bir aracı olabileceği düşünülmektedir

(Gündüz & Doğan, 2009). İşlemci liderlik modelinde, liderle iş görenler arasında üç boyuttan oluşan bir takas işleyişi vardır. Bunlar; istisnalarla yönetim, koşullu ödül ve müdahale etmeme (sınırsız özgürlük) yaklaşımıdır (Hater & Bass, 1988; Howell & Avolio, 1993; Karip, 1998; Çelik, 1998; Stordeur ve diğ. 2001; Akt. Cemaloğlu, 2007). İstisnalarla yönetimde, kendi kendini kontrolü teşvik eden ve bu konuda kendini geliştirmiş iş görenler üzerinde etkili olan bir yönetim şeklidir (Gündüz & Doğan, 2009). Lider kriz durumlarında müdahale eder. Burada liderin amacı, problem durumlarında problemin nedenini belirlemek ve bu nedenleri ortadan kaldırmaktır (Karip, 1998). Koşullu ödülde, en başta izlenecek yol ve ulaşılmak istenen amaçlar açık şekilde belirlenir. Lider olan kişi belirlenen amaca ulaşmak için diğer üyeleri maddi/manevi ödül ortaya koyarak motive eder. Amaca ulaşılmaması durumunda ise gerekli cezayı alacaklarını söyler. Bass (1985)'e göre lider olan kişi diğer grup üyelerini motive edecek ödülleri belirleyebilmek için onların istek ve ihtiyaçlarını bilmelidir (Cemaloğlu, 2007). Müdahale etmeme (sınırsız özgürlük) ise lider astlarını kendi haline bırakarak hiçbir müdahalede bulunmaz. Lider astlarla herhangi bir anlaşma yapmaz. Lider, kararları erteler, astlarına ödülleri sağlamaz ve astları güdülemek için hiçbir şey yapmaz ve liderlikten kaçınır. Bu durum çoğunlukla liderlik özelliklerini taşımayan yöneticilerde görülmektedir (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderlik, Lashway (1995) tarafından başkalarına en uygun seviyelerde performans göstermesi yolunda vizyonun gerçekleşmesi için ilham veren liderlik olarak tanımlanmıştır (Akt. Hackett & Hortman, 2008). Dönüşümcü liderlik izleyenlerin değişim sürecine aktif olarak katılımlarını sağlamak için izleyenlere bir takım yetkiler vermektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik, insanların kendilerini geliştirmeye girişmesi için onları güdülemektedir (Leithwood, 1992). Bununla birlikte dönüşümcü liderler, kendilerini daha yüksek hissedecekleri ve kendilerini daha aktif hale getirecek takipçilerle dinamik bir ilişkiye girerler. Böylece astları arasında yeni lider kadroları yaratırlar (Krishnan, 2001).

Liderliğe farklı bir açıdan bakan araştırmacılara göre liderlik, içinde çeşitli kapasitelerin bulunduğu bir buz dağına benzetilmiştir (Hay McBer, 1998 in Collarbone, 1999; Akt. Rodd, 2000). Bilgi ve beceriler, daha erişilebilir ve gözlenebilir özellikler olduğu için suyun üstünde olanlara benzetilmiştir. Kimlik, rol ve motifler ise su seviyesinin altında kalan alana benzetilmiştir. Gözlemlenmesi, tespit edilmesi ve analiz edilmesi, liderliğe nasıl katkı bulunduklarının anlaşılması kolay değildir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde liderliğin gelişimine destek olmak ve toplumun değişen

taleplerini göz önünde bulundurarak lider çocuklar yetiştirmek konusunda öğretmenler duyarlı olmalıdır (Rodd, 2001).

Liderlik becerileri kişinin yaşamı süresince gelişmeye devam etse de liderlik gibi birçok yetenek okul öncesi dönemde gelişmeye başlamaktadır (Murpy & Reichard, 2012). Okul öncesi dönemde akranlarıyla bir arada bulunan çocukların oyun oynamaya başlamasıyla çocuklar arasında iletişim ve sosyal etkileşim artmaktadır. Sosyal etkileşimle birlikte arkadaşlarını etkileyen çocuklar aynı zamanda arkadaşlarından etkilenmektedir. Liderlik için önemli bir süreç olan sosyal etkileşim de liderliğin meydana gelmesi için zemin hazırlamaktadır. Çocuklar etkileyici ya da takip edici bir rol üstleniyormuş gibi görünürken sosyal gruplarda bir ya da daha çok sosyal liderler meydana gelmektedir (Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004). Oyun ortamında düşünme, konuşma, yardımlaşma, problem çözme, yaşamın rollerini anlama, çevre ile etkileşime girme gibi sosyal gelişim açısından önemli yer tutan beceriler öğrenilmekte ve pekiştirilmektedir. Günlük yaşamda gerekli olan davranışlar ve özellikle sosyal beceriler oyunla birlikte sürece dahil olunarak öğrenilmektedir (Darwish, Esquivel, Houtz, & Alfonso, 2001; Swindells & Stagnitti, 2006). Oyun oynamak için bir araya gelen çocuklar arasında beraber bir oyun kurup oynayabilmek için bir ya da birden fazla çocuğun söyledikleri kabul edilerek uygulanmaktadır. Oyunun ilerleyen sürecinde ise bir ya da birkaç çocuk diğerlerini etkileyerek oyuna yön vermeye başlamaktadır. İnsanların bir arada bulunduğu durumlarda ortaya çıkan liderler çocukların oyun için bir arada bulundukları zamanda da ortaya çıkmaktadır. Oyun içinde yaşanan mücadeleler ve mücadelelerde izlenen yollar bazılarının ön planda olmasına yol açmaktadır. Süreçte mücadeleyi kazanmak için belirli çocuklar bir takım yollar izleyerek oyun içinde diğerlerini etkileyerek söz sahibi olmak istemektedir. Bu durumda da çocukların oyun içinde lider olmak için kullandıkları liderlik stratejileri söz konusu olmaktadır.

Liderlik üzerine yapılan çalışmalar ile farklı liderlik tarzları ve liderlik kuramları ortaya atılmıştır. Celep (2004) göre liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında liderlik kuramları; özellik kuramı, davranışçı kuram, durumsallık kuramı ve karizmatik (modern) kuram olmak üzere dört başlığa ayrılmıştır. Özellik kuramına göre, lider belli başlı özellikleri taşımalıdır. Liderde bulunan yetenek ve zekâ gibi özellikler onun lider olmasını olumlu yönde etkilemektedir (Hoy & Miskel, 1991; Akt. Çelik, 2003). Durumsallık kuramında, farklı durumlarda ortaya çıkacak olan liderlik davranışlarının önceden bilinmesinin mümkün olmadığı iddia edilmektedir. Yani durumsallık kuramında her ortamda geçerli olan etkili bir liderlik biçiminin olmadığı

savunulmaktadır (Hoy & Miskel, 1991; Akt. Çelik, 2003). Karizmatik kuramda lider, kendi grubunda bulunan diğer bireylerin güvenini kazanmış, bireyler üzerinde inanç ve itimat oluşturabilen kişidir. Bireyler bu lidere karşı sevgi duyarlar ve işlerini şevkle yaparak örgüt amaçlarının başarılmasına bireysel olarak katkıda bulunabilecekleri düşüncesini taşırlar (Aykan, 2004).

Davranışçı kurama bakıldığında davranış bilimi üzerine çalışan araştırmacıların lider olan kişilerin davranışlarındaki farklılığa odaklanması bu kuramı ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2011). Davranışçı kurama göre farklı ortamlarda farklı liderlik davranışları söz konusu olmaktadır ve her ortamda aynı liderlik davranışı görülmesi mümkün değildir (Şişman, 2002). Bu da liderliğin bulunduğu çevreden ve gruptan etkilenerek oluştuğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra liderler, davranışlarını bulundukları grubun yapısına, ortamın koşullarına, sınırlılıklarına ve sağladığı fırsatlara göre ayarlamak durumundadır (Duke, 1987; Akt. Şişman, 2002). Çocukların oyunlarında da aynı durum söz konusudur. Bütün oyunlarda aynı liderlik davranışlarının sergilenip liderlik stratejilerinin kullanılması söz konusu değildir. Kullanılan materyal ve oyuncaklarla birlikte oyun içindeki dinamiklerinde değiştiği farklı oyun türlerinde çocukların kullandığı liderlik stratejileri de değişmektedir. Çocukların kullandığı liderlik stratejileri, farklı oyunlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu araştırmayla çocukların kullandıkları liderlik stratejilerinin yanında kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir.

2.2. Liderlik Stratejileri

Liderlik, insanların oluşturdukları toplulukların yönetilmeye duydukları ihtiyaçtan doğmuştur. Bu durum hem gereklilikten hem de kişi ya da kişilerin yönetme isteğinden kaynaklanmıştır. Bu sebeple liderlik ve liderliği kapsayan konular politikacılar, sosyologlar, psikologlar vb. gibi birçok alanın araştırma konusu içinde yer almıştır (İbicioğlu, Taş ve Özmen, 2009). Birçok alanda araştırma konusu olan liderlik üzerine farklı yollarla çok sayıda araştırma yapılmıştır. Rodd (2001) göre liderlik hakkında yazılı kaynakların birçoğunda yer belirleme ve gözlem yapmanın zorlukları nedeniyle liderliğe soyut olarak yer verilmiştir. Bunun beraberinde liderliğin anlaşılması ve tarif edilmesi konusunda zorluk yaşanmıştır. Yapılan çalışmalarla liderliğin tanımlanması ve kavramsallaştırılması konusunda bir uzlaşma sağlanamasa da liderlik kelimesi ilk olarak 1755 yılında Samuel Johnson tarafından hazırlanan İngilizce sözlükte

"kaptan, kumandan, önden giden kimse" şeklinde tanımlanmıştır. Türkçeye baktığımızda lider kelimesinin "önder" kelimesi karşılıyor ancak lider kelimesinin dilimize yerleştiği ve önder kelimesinin pek kullanılmadığı görülmüştür (İbicioğlu vd. 2009). Liderlik ile ilgili herkes tarafından kabul edilen bir tanımın olmaması gibi her gruba uygun bir liderlik tarzı da bulunmamaktadır. Spillane (2005) göre liderlik, organizasyonel üyeler tarafından planlanan, diğer üyelerin motivasyonunu, bilgilerini, etkilerini ve uygulamalarını etkilemek üzere tasarlanan veya organizasyonel üyelerce amaçlandığı şekilde anlaşılan organizasyonun temel çalışmasına bağlı faaliyetlerin tamamını ifade etmektedir. Spillane (2005), yaptığı çalışmada liderliği herhangi bir şeyin başarılmasıyla sınırlamadığını belirtmiştir. Çalışmasında ele aldığı liderlik tanımının; bir durumdaki sonuç veya süreçlerin hep yararlı ya da olumlu yanlarıyla sınırlamadığını, liderliğin insanları ve grupları faydalı bulunmayan ve istenmeyen yönlerde de etkileyebileceğini öne sürmüştür.

Sosyal yapılar liderliğin ortaya çıktığı yapılar olmakla birlikte ve belirli katmanlardan oluşmaktadır. Lider, sosyal yapının içinde en yüksek konumda olan kişidir ve gruba dahildir. Bununla beraber lider, sosyal yapının parçasıdır ve sosyal yapıdan soyutlanıp ayrı düşünülemez (İbicioğlu vd. 2009). Gruba üye olan diğer kişilerin birbirleriyle iletişimleri, grup içindeki statü ve rol ilişkileri sonucu liderlik oluşmaktadır (Serif ve Serif, 1996). Liderlik davranışlarına bakıldığında, bulundukları grubun içinde ortaya çıkarken aynı zamanda grubu oluşturan unsurlardan etkilenmektedir. Yani liderliğin, davranışlarının ortaya çıktığı grubu etkilerken aynı zamanda o gruptan etkilendiği söylenebilir. Bu grubu serbest oyun etkinliğinde birlikte oyun oynayan bir grup olarak düşünecek olursak grupta ortaya çıkan liderler ve lider olma aşamasına kullandıkları stratejiler grubun oyunda kullandığı materyallerden, oyunun oynandığı alandan, oynadığı oyun türünden vb. çevresel etmenlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Toplumda yer alan normlar, grupların etkileşimi sırasında oluşan ve üyelerin davranışlarını düzenleyen yaptırımı olan kıstaslardır ve toplum içerisinde meydana gelen davranış kuralları olduğu için insan davranışlarını etkileyip şekillendirmektedir. Liderin davranışı hem bu normlar tarafından oluşturulmuş yapılar içinde meydana gelmekte, hem de bu normlardan etkilenmektedir (İbicioğlu vd. 2009). Buradan yola çıkarak akran grupları içerisinde popüler olan çocukların lider olma yolunda kullandıkları liderlik stratejilerinin, içinde bulundukları grubun dinamiklerinden etkilenerek şekillendiği söylenebilir.

Liderlik ile ilgili bugüne kadar yapılmış ve yapılmaya devam edilen çalışmalar, liderliğin kişisel özellikleri, yaşanılan süreci ve içinde bulunulan ortam şartlarını göz

önüne alan farklı liderlik tarzlarını ortaya çıkarmıştır (Çelik ve Sünbül, 2008). Bu liderlik tarzları; otokratik lider, tam serbesti tanıyan lider, katılımcı veya demokratik lider, karizmatik lider, dönüşümcü ve etkileşimci liderliktir. Otokratik liderlikte gruptaki yönetim ve karar alma yetkisi sadece liderde bulunmaktadır. Otokratik liderlik gruplarda daha hızlı ve etkin karar alma imkânı verirken, liderin grup üyelerine söz hakkı tanımayarak bencil davranmasına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak da grup motivasyonunda azalma görülebilmektedir (Büyükbeşe, 2010). Serbesiyetçi liderlikte, kararlar grupta bulunan kişiler tarafından alınır yani lider bu süreçte rol almaz. Serbesiyetçi liderler bu nedenle sorumluluktan kaçmaktadır. Grup üyeleri kendi kendilerini eğitmekte ve yaptıkları işe motive etmektedir (Newstorm ve Davis, 1993; Akt. İbicioğlu vd. 2009). Demokratik liderlikte, lider olan kişi yönetimi gruptaki diğer bireylerle paylaşır. Grupta planların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve emirlerin yerine getirilmesinde lider, grup üyelerinin fikir ve düşüncelerini alıp o doğrultuda liderlik davranışını belirler (Gürsoy, 2005). Karizmatik liderlikte, lider grup üyeleri üzerinde güven, inanç ve itimat oluşturabilen üyeleri performanslarını artırmaları hususunda teşvik eden kişidir. Karizmatik liderler, grup üyelerinin duygu ve problemlerini dinler, üyelerde lidere karşı sevgi ve şefkat besler (Aykan, 2004). Dönüşümcü liderlikte ise ilham verici motivasyon, entelektüel gelişim ve kişisel kararlara yardımcı olma durumları söz konusudur (Erdem & Dikici, 2009). Ayrıca Dönüşümcü liderler takipçileri hem teşvik eder hem de takipçilere ilham verir, takipçilerin büyümesine yardımcı olur (Bass & Riggio, 2006).

Bu araştırmayla, çocukların kullandığı liderlik stratejileri ve çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir.

2.3. Oyun

Oyun, çocuğu gerçek hayata hazırlayan en önemli ve etkili yoldur. Çocuğa eşsiz öğrenme ortamı sunarak gerçek yaşam deneyimlerine fırsat tanımaktadır. Oyun kavramı uzun yıllar boyunca çeşitli teori ve disiplinler tarafından incelenmiş ve oyun kavramının çok sayıda tanımı yapılmıştır (Saracho, 2004).

2.3.1. Oyunun Tanımı

Oyunun tarihine baktığımız zaman kültürden daha da eskiye dayanmaktadır (Ludens, 2017). İnsanlık tarihi boyunca süregelmiş ve varlığını hala sürdüren oyun, çocuk eğitimi ve gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000). Her yerde benzersiz çocukluk davranış biçimi olan oyun, psikanaliz ve psikoloji dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerin temsilcileri tarafından yoğun bir şekilde incelenmiştir (Thompson, 2018). Oyun her çocuğun içinde mutlu olduğu bir dünyadır ve yaşamın belirli bir dönemi değil bütün yaşam için geçerli olan bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında oyunlar birçok yönden farklılık göstermekte ve yapılan birçok farklı tanımla açıklanmaya çalışılmaktadır. Oyunun belirli bir tanımı olmamakla beraber birçok kuramcı oyunu çocuğun doğal yaşamı olarak görmüş ve oyunu farklı şekillerde tanımlamışlardır (Dönmez, 1992).

Piaget (1962), oyunu kendiliğinden ortaya çıkan, eğlenmek için yapılan, herhangi bir düzenleme içermeyen, bilişsel gelişimin parçası olan bir davranış olarak tanımlarken, Vygotsky (1967), okul öncesi dönemde gelişimin temel kaynağı olduğunu vurgulayarak bireyin çevre ile baş edebilmek için kullandığı bir mekanizma olarak tanımlamıştır (Akt. Özdemir, 2013). Bireyin erken yaşlarda çevre ile mücadelesi sonunda edindiği tecrübeler ilerleyen yıllarda karşılaşacağı durumlarda nasıl yol alacağı ile ilgili ipucu vermektedir. Öyle ki Gross' a göre oyun, çocuğun yetişkin yaşamında karşılaşacağı farklı durumlarda kullanacağı davranış biçimlerini elde ettiği bir pratiktir. Yani oyun ileriki yaşamın bir ön provası gibidir. Bunun yanında oyun, çocuğun isteyerek katıldığı, oynarken eğlendiği, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklediği, amacı olan ya da olmayan, gerçek yaşamdan tamamen soyutlanamayan en etkili öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır (Dönmez, 1992). Saracho ve Spodek (1998)'a göre oyun, çocukların sosyal durumlarla karşılaştıkları, sosyal sorunları paylaşma ve çözme konusunda işbirliği yapmayı öğrendiği bir sosyal davranış şeklidir.

Montessori, çocuğun tek ve muhakkak işinin oyun oynamak olduğunu söylerken, Montaigne oyunu, çocuk için en ciddi uğraşı olduğunu belirtmiş, Spencer ise oyunun çocukta bulunan fazla enerjinin boşaltılma yolu olduğunu söylemiştir (Öztürk, 2010).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal gelişmeleri için kritik bir dönem olmakla beraber öğretmenlerin ve ebeveynlerin görmezden gelemeyeceği bir dönemdir (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000). Bununla birlikte okul öncesi dönem, çocukların bütün gelişim alanlarında hızla ilerlemelerin olduğu bir dönemdir. Çocukların gelecekte belirleyici olan bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması bu dönemde başlamaktadır. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazandırılmakta ve çocuklar geleceğe hazırlanmaktadır (Yavuzer, 2006). İnsan hayatında bu denli önemli olan dönemde çocuğun gelişimini desteklemek adına etkili öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Adıgüzel, 2012). Okul öncesi dönemde en doğal, en etkili öğrenme ortamı ve fırsatı sunan yöntem ise oyundur. Oyun, çocuklara duygusal bir ifade aracı olduğu gibi çocukların yeni şeyler öğrenmesine, yeni deneyimler yaşamasına ve yaratıcılık yetilerinin gelişmesine katkıda bulunan oldukça önemli bir araçtır (Sevinç, 2004).

Bunun yanı sıra oyun, çocukların ruhsal yönden büyüme ve gelişmesine katkıda bulunurken aynı zamanda çocuğun kendini daha rahat ifade edebilmesi, diğer insanlarla daha rahat iletişime geçmesi ve sosyal ilişkinin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Pehlivan, 2005). Psikanalitik düşünce, oyunun kişisel ifade ve gelişim için önemli bir yol olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklarda duygusal iç görüyü kazanmaya ve çatışmayı çözmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir (Franklin, 1999). Oyun, çocukların akranlarıyla etkileşime girmesine olanak sağlarken, oyun sırasında çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimleri de çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Saracho, 1986a; Akt. Saracho, 1999). Akranlarıyla etkileşime giren çocuklar toplum rollerini daha iyi öğrenmektedir (Connoly & Doyle, 1984). Bununla beraber yetişkin olduklarında toplumdaki sosyal konumlarının belirlenmesinde önemli rol oynayan oyunlar bir yandan da çocukların geleceğini şekillendirmektedir (Yazar, Çelik & Kök. 2007). Oyun içinde toplum rollerini öğrenen çocuklar, gelecekte sürdürecekleri bu rolleri önceden deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Çocuk oyunda gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları yaparak yaşayarak öğrenmekte ve bununla beraber yardımlaşma, deneyim kazanma ve yaşam rollerini anlama gibi olguları oyun içinde kavramaktadır (Kaytez ve Durualp, 2014).

0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesinde çocuklar, akranları ile birlikte oyun kurma ve oyun oynama fırsatını genellikle bu dönemde okullarda bulmaktadır (Özdoğan,

2014). Akranlarıyla oyun oynamaya başlayan çocuk sosyal ortama uyum sağlamaya başlar (Yörükoğlu, 2006). Çocuklarda sosyal uyum yeteneği belirli bir süreçte belirli aşamalarla gerçekleşir. Bu süreç öncelikle çocukların yan yana oynadığı, birbirleriyle etkileşime geçmedikleri paralel oyunlarla başlar. Paralel oyunun ardından küçük gruplarla oynanan oyunlar ortaya çıkar. Küçük gruplarla oynanan oyunlar 6-7 kişilik takım oyunlarına dönüşür ve bu gruplarda bir hiyerarşik yapı oluşur. Çocuklar bu hiyerarşik yapı içinde kendi bulundukları konumu görürler ve görevlerini öğrenirler. Yaşın ilerlemesiyle de çocuklarda oyun içinde liderlik davranışı gelişir (Özdoğan, 2014). Çocukların diğerlerini etkileyerek ve diğerleriyle etkileşimde bulunarak, liderlik becerileri geliştirmek için farklı stratejiler deneme eylemlerini oyun ortamında gerçekleştirdikleri görülmüştür (Shin vd. 2004). Bu anlamda farklı kuralların hakim olduğu, okul, ev, park vb. bulunulan ortamlarla farklı oyun malzemelerinin bulunduğu ortamlarda farklı oyunlar oluşmakta ve beraberinde oyun içinde farklı davranış biçimleri ortaya çıkmaktadır. Oyun içinde ortaya çıkan çocuk davranışlarının farklılaşması gibi lider olma yolunda kullanılan stratejiler ve liderlik davranışları da farklılaşmaktadır.

Çocukların oyun içinde anne, baba, kardeş, öğretmen, doktor gibi rollerin yanında deneyimlediği rollerden biri de liderliktir. Çocuklar, akranları arasında iletişim ve etkileşimle diğerlerini etkilemeye çalışmak için çeşitli yollar deneyebilmektedir. Kurduğu iletişimle bulunduğu sosyal ortamda uyum sağlamaya çalışan çocuğun bu süreçte birçok ilişki şeklini öğrenmesi gerekmektedir. Küçük çocuklar oyunlarla kendi bilgilerini biriktirirler ve bu biriktirdikleri bilgileri akran etkileşimiyle işlerler (Saracho, 2006). Oyun, çocuklara bir anlaşma ile birlikte işbirliği ortamı sağlamaktadır (Yörükoğlu, 2006). Oyunda çocukların kuralları belirlemede karşılıklı anlaşma içinde olması çocukların sosyal gelişimlerini desteklemektedir (Özdoğan, 2014). Oyundaki kurallar belirlenirken çocuklar arasında anlaşmazlıklarda görülebilmektedir. Oyun içinde oluşan anlaşmazlıklar ya da yardıma ihtiyaç duyulması çocukları birlikte bir şeyler yapmaya itmektedir. Birlikte bir şeyler yapma amacında olan çocuklardan bir ya da birkaçı ön plana çıkıp yapılacaklar konusunda diğerlerini yönlendirmek istemektedir. Bununla beraber oyun içinde yaşanan mücadeleler ve farklı dinamikler çocukların lider olma konusunda farklı stratejiler geliştirmelerine yol açmaktadır.

Çocuklar oyun içinde ortaya çıkan fırsatları değerlendirerek farklı oyun türlerinde farklı davranışlar sergileyerek çeşitli liderlik stratejilerini kullanmaktadır. Bu nedenle farklı oyun türlerinde kullanılan liderlik stratejilerinin nasıl ortaya çıktığını incelemek

önem kazanmaktadır. Yapılan bu araştırmayla çocukların kullandıkları liderlik stratejileri ile birlikte bu stratejilerin farklı oyun türleri içinde nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir.

2.3.3. Oyun Türleri

Yörükoğlu (2008)'a göre oyun, çocukların en önemli işidir. Çocuklar boş zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirir (Coates, 1972; Lord & Jakabovics, 1975; Steele, 1981; Saracho, 1987zxx; Akt. Saracho, 2014). Çocuklar için en doğal öğrenme ortamı olan oyun çocukların eleştirilme ve yanlış yapma korkusu olmadan kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Yazar, Çelik & Kök. 2007). Oyunlar iletişim ve sosyal ilişkilerin kurulması için bir ortam yaratmaktadır (Baysal, 2012). Çocukların oyun sırasında akranlarıyla kurduğu iletişim onların arkadaşlık gelişimine, özgüvenine ve sosyal kabulüne etki eden önemli bir iletişim basamağıdır. Çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerinde yaşanan akranlar arası rekabet, akranları tarafından kabul edilme ve dışlanma durumların oyun sırasında ortaya çıktığı ileri sürülmüştür (Leff, Castigan & Power, 2004). Bu nedenle oyun, çocukların akranlarıyla olan sosyal uyumlarını, yaşadıkları çatışmalarını ve sergiledikleri davranış şekillerini gözlemleyip incelemek için en etkili yollardan biridir (Metin Aslan, 2013).

Yapılan bir araştırmaya göre okullarda fiziki düzenlemenin oyun türünü doğrudan etkilediği doğrulanmıştır (Anderson, 1998). Bazı teorisyenler, erken çocukluk döneminde yapılan faaliyetlerin ve uğraşıların hemen hemen hepsini oyun olarak kabul etmektedir (Bergen, 1988; Akt. Özdemir, 2014). Bazı teorisyenler ise bir etkinliğin oyun olarak değerlendirilmesi için çocukların oyun uğraşlarını kategorilere ayırmıştır (Parten, 1933; Rubin vd. 1978; Smilansky, 1968; Akt. Özdemir, 2014). Parten (1933) oyun sınıflamasına baktığımız zaman oyunu; alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç grupta ele almıştır. Smilansky (1968) oyun sınıflaması ise işlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olmak üzere dört boyuttadır.

Bu anlamda öne çıkan oyun türleri yapı-inşa oyunları, sosyal oyun, taklit oyunları, keşfedici oyunlar, işlevsel oyun ve sembolik oyun olarak sıralanabilir (Özdemir, 2014). Çocukların oynadığı oyun türlerini kullandıkları malzemeye göre yapılan bir diğer sınıflandırma ise; dramatik oyun, manipülatif oyun, yapı-inşa oyunları, hareketli oyun, pasif oyun, duyusal oyun, yapılandırılmış tablo/kart oyunları, yapılandırılmamış/yarı yapılandırılmış oyunlar, sanat etkinliği, itiş-kakış oyunları şeklindedir. Yapılan farklı bir sınıflandırmada oyunlar, hareketlilik derecesine, oynandığı ortama, yapılarına, oynanan

materyallere göre farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Çocukların oynadığı oyun türünün belirlenmesinde çocuğun bulunduğu ortam, oyun alanı, oyunda kullanılan materyaller ve fiziksel olarak meşgul olduğu ortama bakılmaktadır (Duman & Temel, 2011). Oynanan materyale göre oyunlar; yapı-inşa oyunları, dramatik oyun ve taklit oyunu, manipülatif oyun ve doğal materyaller ile oyun olarak sınıflandırılmaktadır (Kolcu, 2014). Çocukların oynadığı oyunlar Lillard (2014) tarafından yapılan sınıflandırmada ise; dramatik oyun, yapı- inşa oyunu, fiziksel (lokomotor) oyun, manipülatif oyun ve kurallı oyun türlerini içine almaktadır.

2.3.3.1. Dramatik Oyun

Dramatik oyun; özgür bir ortamda oynanan, daha çok çocukların deneyimleyerek keşfettikleri, çevrelerindeki tüm hareketleri ve karakterleri taklit ettikleri bir oyundur (Oruç, 2013). Diğer bir deyişle çocuğun kendini bir nesne ya da kişinin yerine koyarak oynadığı oyundur (Ayan ve Memiş, 2012). Rol yapma oyunu erken çocukluk döneminin önemli bir davranışıdır. Çocuklar farklı rollere girerler ve farklı deneyimler yaşarlar (Lillard, 2017). Bu oyun dramatik oyun içinde ortaya çıkmaktadır. Dramatik oyunda geçen rol yapmaya ve taklide hizmet eden temel hareketin gözlem olduğu düşünülürse dramatik oyun tanımına gözlem unsurunu da eklemek yerinde olacaktır (Aytaş ve Uysal, 2017).

Dramatik oyunun çocukların fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişimine katkısı küçümsenemeyecek kadar önemlidir (Benson, 2008). Bu gelişmiş oyun biçimi karmaşık bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler gerektirir ve çocukların problemlerini anlaşma yoluyla çözme yetilerine de büyük katkı sağlar (Garvey, 1990; Akt. Muñoz vd 2004). Bununla beraber dramatik oyun çocukların değerler eğitiminin gelişimine de önemli katkı sağlamaktadır (Shim, Herwig & Shelley, 2001; Akt. Kılıçgün, 2014).

2.3.3.2. Yapı-İnşa Oyunu

Çocukların bazı nesne veya oyuncaklarla bir şeyler inşa etmeyi hedeflediği oyun türüdür (Lillard, 2014). Bununla birlikte çocukların farklı oyun materyalleriyle yeni şeyler meydana getirerek belirlenen hedefe yönelik oynanan bir oyundur (Johnson, Christie & Wardle, 2005; Akt. Metin Aslan, 2013). Yapı-inşa oyunları, çocukları oyun materyallerini farklı şekillerde kullanmayı denemesine imkân tanıyarak yaratıcı etkinliklerle ve yeni bir şey ortaya koymanın keyfiyle tanışma fırsatı vermektedir (Kuşçu,

2014). Çocukların yaratıcılıklarını geliştirirken aynı zamanda bilişsel alan gelişimi ile birlikte küçük kas gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. (Poyraz, 2003; Sevinç, 2004). Yapı-inşa oyununa örnek olarak tahta bloklarla bir yol yapma, artık materyalleri kullanarak bir uzay gemisi yapma ve bir yapbozun parçalarını bir araya getirerek tamamlama gösterilebilir (Metin Aslan, 2013).

2.3.3.3. Fiziksel (Lokomotor) Oyun

Fiziksel (lokomotor) oyun, kendiliğinden gelişen ve herhangi bir düzenleme içermeyen genellikle kovalama, atlama, dönme, takma çıkarma, yerleştirme oyunlarını içermektedir. Pellegrini ve Smith (1998)'e göre fiziksel (lokomotor) oyun; koşma, tırmanma gibi egzersizler ile tüm beden aktivitesini içermektedir (Lillard, 2014). Fiziksel (lokomotor) oyun, bebeklikle okul öncesi dönemde artış göstererek ilkokul döneminde en üst seviyeye ulaşmaktadır. Bu dönemdeki fiziksel oyun; fiziksel koordinasyon, kas gelişimi ve sağlıklı büyüme için oldukça önemlidir (Metin Aslan, 2013). Okul öncesi dönemde motor eğitimi içinde yer alan zıplama, atlama, koşma gibi kaba motor hareketler beden eğitimi içinde yer alsa da Pellegrini kurallara bağlı olan bu kaba motor hareketlerin oyunsu özellik göstermediğini belirtmiştir (Lillard, 2014). Fiziksel (lokomotor) oyunun gerçek oyun özellikleri içermesi için Rubin ve diğerleri (1983) spontane olması, dışarıdan gelen yaptırım olmaması, gönüllülükle başlaması vb. özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle çocukların fiziksel (lokomotor) oyun içinde zıplama, atlama, koşma, tırmanma gibi faaliyetlerin kendiliğinden gönüllülükle gerçekleşmesi gerekmektedir (Metin Aslan, 2013).

2.3.3.4. Manipülatif Oyun

Manipülatif oyun, çocukların eşleştirme, gruplama, sıralama, renk ve şekil koordinasyonu gerektiren zihinsel gelişimi olumlu yönde etkileyen bir oyundur (Kolcu, 2014). Manipülative oyun merkezinde küçük tahta panolar, desen blokları, boncuk ve bağcık gibi oyun malzemeleri bulunmaktadır (Anderson, 1998). Çocukların farklı parçaları bir araya getirerek ya da elindeki malzemeye şekil vererek yeni somut ürünler oluşturmasına imkân vermektedir. Çocukların somut materyallerle farklı ürünler meydana getirmesi ve etkileşime girmesi, çok sayıda matematiksel düşünme ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bunun yanında çocukların ellerindeki malzemeler ile somut ürün meydana getirmeleri yaratıcılıklarını da desteklemektedir.

Öğretmenler, günlük oyunda bu gelişim ve değişimlerin farkına varmasıyla, çocukların yaratıcı, matematiksel düşüncesini desteklemek için kolayca adımlar atabilirler. Bu farkındalık öğretmenlere matematiksel akıl yürütme, problem çözme stratejileri veya örüntülerin anlaşılmasını kontrol etmek için çocuklara doğru soru sormalarını sağlayabilir (Piccolo & Test, 2010).

2.3.3.5. Kurallı oyun

Ayan ve Memiş (2012)' e göre kurallı oyun belirlenmiş kurallara sahip olan oyunlardır. Piaget'e göre ise iki ya da daha fazla oyuncunun bulunduğu oyunlardır. Oyun içinde kural koymak diğerleriyle iletişim içinde olmayı, diğerlerinin düşüncelerine saygılı olmayı ve işbirliğini gerektirir (Toksoy, 2010).

Çocukların akranlarıyla oynadıkları farklı oyun türlerinde oyunun dinamiği gereği sergiledikleri davranışlarda farklılık göstermektedir. Çocuklar belli oyunlarda birbirleriyle emir cümleleriyle sert bir dille iletişim kurarken, farklı bir oyunda daha yumuşak tavırlarla ikna edici bir dille iletişim kurmaktadır. Farklı oyunlarda çocukların takındıkları tavır, birbirlerini etkileme şeklini ve lider olma yolunda kullandıkları stratejileri de değiştirebilmektedir. Bu durumda farklı oyun türlerinde çocukların lider olmak için kullandıkları farklı stratejiler ortaya çıkmaktadır.

Çocuklar okul öncesi dönemde bir araya gelerek kendi sosyal gruplarını oluştururlar. Sosyal bir grubun parçası olan liderin grup üyesi olan diğer kişilerle ilişkileri, statü ve rol ilişkileri ile oluşmaktadır (Şerif ve Şerif, 1996). Kişinin sergilediği tutum ve davranışları sosyal çevresinden etkilenmektedir (Güler ve Çoban, 1994). Çocukların sosyal gruplarında ortaya çıkan liderler ve sergiledikleri liderlik davranışları da içinde bulunduğu sosyal gruptan etkilenmektedir. Buradan yola çıkarak çocukların sergiledikleri liderlik davranışlarının ve lider olmak için kullandıkları liderlik stratejilerinin de bulundukları çevreden ve sosyal grubun dinamiklerinden etkilendiğini söyleyebiliriz. Aynı şekilde kullanılan liderlik stratejilerinin de farklı oyun türlerinde farklı şekillerde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu araştırmayla farklı oyun türlerinde çocukların kullandıkları liderlik stratejilerinin nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir.

2.4. Akran İlişkileri

Akran ilişkileri; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan aynı yaşta ya da olgunluk düzeyinde olan kişiler arasında karşılıklılık ve

süreklilik gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2009b). Okul öncesi dönemde akranlarla kurulan ilişkiler sonucu akranlarla geçirilen zamanlar, çocuklar için güzel geçirilen zamanlar olmaya başlar (Yavuzer, 1999). Erken sosyal ilişkilerin, özellikle de akranlarla, beş yaşından küçük çocuklar için sosyal, duygusal ve kavramsal gelişimin önemli bir yönü olduğu kabul edilmiştir (Shin, 2004). Arkadaşlık ilişkileri çocuğun evinde kazandırılamayan ve çocuk için bir ihtiyaç olan ilişki türüdür. Arkadaşlık, çocuğa toplumsal yaşamın temelleri sayılabilen uyumlu ilişkiyi, işbirliğini, paylaşmayı, karşılıklı haklara riayet etmeyi, sorumluluk alabilmeyi ve bunlara benzer pek çok davranışın kazandırılmasını sağlar (Yörükoğlu, 2008). Literatüre bakıldığı zaman, akran ilişkileri ile arkadaşlık kavramlarının sık sık birbirlerinin yerine kullanılabildiği görülmektedir. Arkadaşlık ve akran ilişkileri aynı kavram değiller ancak arkadaşlık akran ilişkilerini etkileyen bir unsurdur. Akran ilişkileri denildiği zaman bu kavram çocuğun akran grubundaki çeşitli ilişki türlerini içerir. Arkadaşlık ise çocuğun bir ya da birkaç akranı (ya da akranı olmayan diğer çocuklarla) ile kurduğu sosyal-duygusal bağı içermektedir. Akran ilişkilerinde düzenli aralıklarla tekrar eden etkinlikler söz konusudur. Arkadaş ilişkisinde oyun oynamak için seçilen çocukla akran etkinliklerinin dışında da iletişim devam eder ve birlikte zaman geçirilir (Doll, Murphy & Song, 2003; Kostelnik vd. 2005; Lindsey, 2002; Parker & Asher, 1993; Akt. Özaydın, Tekin-İftar, Kaner, 2008).

Gülay (2009)'a göre çocukların oyun oynama becerisini kazanması, oyunla birlikte akranlarla zaman geçirme akran ilişkilerinin temel unsurları arasında yer alır. 4-6 yaşta sosyal gelişim sürecinde yaşanan gelişmeler, akran ilişkilerine artık daha kalabalık gruplarla oyunlar, akranlarla daha uzun zaman geçirme şeklinde kendini göstermektedir. Yaşın artmasıyla çocuklar daha organize oyun gruplarıyla resmi olarak meşgul olmaya başlamaktadır (Hay vd. 2004). Artan çocuk sayısıyla birlikte organize oyunlarda akranlarla sosyal etkileşim daha erken başlamakta ve daha uzun süreler boyunca devam etmektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocukların ileriki yıllardaki sosyal-duygusal gelişiminde önemli bir aşamadır ve çocukların sosyal uyumunu etkileyerek o dönemdeki sosyal ilişkilerini ve deneyimlerini şekillendirmektedir. Çocukların akranlarıyla ilişki biçimi birbirinden farklı olduğu gibi akran ilişkilerinin gelişimi de her yaşta farklılık göstermekte ve farklı özellikleri taşımaktadır. Çocukluk dönemindeki akran ilişkilerine genel olarak bakıldığında, çocuğun dahil olduğu sosyal çevrede (akran ilişkileri, sınıf kuralları vb.), kişilerin birbirleriyle etkileşimleri ve bireysel özellikleri (sosyal becerileri, saldırgan, sosyal davranışları vb.) akran ilişkilerinin yapısını şekillendirmektedir (Song, 2006). Bundan farklı olarak Freud'a göre çocukların

psikoseksüel evreler boyunca çevresiyle içine girdiği ilişkiler daha sonraki süreçte diğer insanlarla kuracağı sosyal ilişkilerin niteliğini ve niceliğini etkilemektedir (Yıldırım, 2007). Yapılan araştırmalar, akranların yaşamın farklı dönemlerinde farklı işlevlere ve etkilere sahip olduklarını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde gelişimin hızlı olması ve bireyin hayatında kalıcı izler bırakması açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde okul öncesi eğitimle birlikte akran ilişkilerinin ilk yaşanmışlıkları ve ilk örnekleri ortaya çıkmaktadır (Song, 2006). Akran ilişkilerinin oluşumunda rol oynayan akran gurupları, her yaş grubunda bulunan çocuklarda, çocuğun yakın çevresini oluşturmakla birlikte çocuğun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan guruplardır. Akran gruplarının yanında oyun, çocuğa önemli sosyalleşme ve öğrenme ortamı sunar. Böylece çocuklar arasında sosyal hiyerarşi gelişmeye başlar (Kirves & Sajaniemi, 2011). Bu konuda yapılan erken çocukluk araştırmaları, okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ve akran etkileşimini deneyimledikleri ilk ortam olarak onların oyunlarını işaret etmektedir (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning ve Debnam, 1995).

Akran ilişkilerinin çocuğun yaşamında kısa ve uzun süreli yadsınamaz etkilerinin olması akranların önemini ön plana çıkarmaktadır. Okul öncesi dönemde olumlu akran ilişkileri çocukların okula uyum sürelerini kısaltmakta ve çocukların öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra olumlu akran ilişkileri, yaşanan bazı problemleri (saldırganlık, zorbalık vb.) azaltabildiği gibi olumsuz akran ilişkileri de problem durumları arttırabilmektedir (Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000; Akt. Salı, 2014). Akran ilişkileriyle çocuklar kendileri hakkında geri bildirim alırlar, kendileri hakkında algıları oluşur ve bu da çocukların kendi kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla bu ilişkiler çocukların sosyal konumlarına, sosyal rollerine ve cinsel kimliklerine uygun davranışlar kazanmalarını sağlar (Gülay, 2009). Çocuğun akran gruplarında kazandığı rollerden biri de liderliktir. Çocuklar, akranlarıyla iletişim ve etkileşim sonunda diğerlerini etkileme ve yönlendirme çabası içine girebilir. Bunu gerçekleştirebilmek adına da farklı yollara başvurabilir. Çocukların diğerlerini etkileme ve yönlendirme adına denedikleri farklı yollar liderlik yolunda ilk stratejilerini ortaya koymalarını sağlar.

Çocukların ilişkilerinde sağladıkları destek, aralarındaki güce ilişkin değişkenler ve bireysel farklılıkları, akran ilişkilerini yakından etkilemektedir. Toplumdaki diğer sosyal ilişkilerle etkileşim halinde olan akran ilişkileri, olumlu ve olumsuz davranış örneklerini barındıran çok yönlü bir ilişki biçimidir. Çocukların çevresinde bulunan akran

grupları yetişkinlerden etkilenmekle birlikte akran yapısının içinde yer almayan yetişkinler, onları da etkileyebilme özelliğine sahiptir (Rodkin & Hodges, 2003). Şöyle ki anne ve babalar, doğrudan içinde yer almadıkları akran grubunu çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimleri ve oluşturdukları aile yapısı ile dolaylı olarak etkileyebilmektedirler. Benzer biçimde çocuklar da aile içi ilişkileri, akran etkileşimleriyle şekillenen davranışları ve tutumlarıyla etkileyebilirler. Yani akran grubunun ve anne babaların çocuk aracılığı ile birbirleri üzerinde dolaylı olarak çeşitli etkileri bulunmaktadır (Gülay, 2009). Çocukların akranlarıyla olan ilişkilerindeki bu değişim çocukların akran grupları içinde sergiledikleri liderlik davranışlarını da etkilemektedir. Çocuklar arasında hakim olan tutum ve davranışlar çocukların lider olma yolunda kullandıkları liderlik stratejilerini de etkilemektedir. Bunun sonucunda farklı akran gruplarında kullanılan farklı liderlik stratejileri ortaya çıkmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde liderlik, liderlik stratejileri, oyun ve akran ilişkileri ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara kronolojik sıra ile yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde liderlik, liderlik stratejileri, oyun ve akran ilişkileri ile ilgili yurt dışında yapılan ve ulaşılan çalışmalar özetlenmiştir. Yurtdışında okul öncesi dönemde liderlik ve liderlik stratejileri alanında yapılan çalışmalara bakıldığında uzun yıllardan bu yana birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Yurtdışında liderlik üzerine yapılan araştırma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Parten (1933), okul öncesi çocukları arasındaki liderlik üzerine yaptığı çalışma, iki varsayım üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada dikkat çeken bu varsayımlardan birincisi, liderliğin, azami dereceye sahip ya da hiç sahip olmayan basit bir özellik olmadığı olmuştur. Fakat liderliğin değişen derecede çocuklarda mevcut olduğu ve herhangi bir çocuğun liderlik derecesinin gözlenebileceği ve bunun çocuğun kendi spontane aktiviteleri sırasında ölçüldüğü belirtilmiştir. Dikkat çeken varsayımlardan ikincisi, liderliğin, grubun ve grupta bulunan kişilerin faaliyetlerinin yanı sıra her bir çocuğun da aktif bulunduğu bir işlevi olduğu öne sürülmüş olmasıdır. Araştırma, 1927 yılında Minnesota Üniversitesi Çocuk Esirgeme Enstitüsü Okulunda 34 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, her çocuk oyun saatinde birer dakikalık arayla gözlemlenerek toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında en dikkat çeken nokta ise, okul

öncesi dönemde bile "diplomat" ve "kabadayılık" olarak iki lider türü görülmüş olması olmuştur. Diplomat lider, önerileriyle çok sayıda çocuğu kontrol etmektedir. Kabadayılıkta ise çocuk seçtiği "çetesi" içinde kaba kuvvet kullanmaktadır.

Fukada, Fukada & Hicks (1997), okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında liderlik ve sosyometrik durum üzerine yaptıkları araştırmada en dikkat çeken nokta, araştırmada gözlem yapacak olan kişilerin gözleme başlamadan önce çocuk davranışlarını gözlemlemek üzere dört haftalık bir eğitim almış olmaları olmuştur. Gözlemciler öncesinde gerçek katılımcılar dışında çocukları gözlemlemiş ve belli bir gözlem yapabilme seviyesine ulaşınca gerçek gözleme başlamıştır. Böylece araştırmada gözlem güvenirliği sağlanmıştır. Araştırma verileri 2-6 yaş arasında bulunan 24 çocuğun serbest oyun saatinde gözlenmesi ve çocuklara uygulanan sosyetmetri tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise her bir çocuğu birer dakikalık arayla ile gözlemlenmesi olmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuklar arasında uygulanan sosyometri tekniği ile yüksek sosyometrik gruptaki okul öncesi çocuklar, liderlik rollerini, düşük sosyometrik gruba göre daha sık göstermişlerdir. Bu nedenle okul öncesi çocuklarda liderlik davranışı ile sosyometrik durum arasında pozitif bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Bunun yanı sıra sosyometerik statüsü yüksek olan çocukların oyunu kolaylaştırma ve oyun arkadaşlarını değerlendirme davranışlarını sergilemede daha istikrarlı ve başarılı oldukları, sosyometrik statüsü düşük olan çocukların oyunu kolaylaştırma ve oyun arkadaşlarını değerlendirme davranışlarını sergilemede daha pasif kaldıkları görülmüştür.

Thampson (2006), öğrencilerin liderlik süreci gelişimi: katkı düzeyi kaynaklarının değerlendirilmesi üzerine yaptığı araştırmanın amacı, öğrencilerin liderlik süreci teorisi bağlamında liderlik görgü kuralları, davranışları ve yöntemleri ile ilgili tutumlarını incelemek olmuştur. Bu araştırma bir nüfus sayımı örneğine dayandırılmıştır. Araştırma verileri, Midwest United'de yer alan 1800 öğrenciden, 809 öğrenciye elektronik davetiye gönderilerek elde edilmiştir. Araştırmada daha önce yapılan çalışmalarda öğrencilerin liderlik ilgi alanlarının ve yeteneklerinin büyük ölçüde okula giriş özelliklerine bağlı olduğunu yani, öğrencilerin üniversiteye girmeden önce liderlik gelişimine verdiği önemin, liderlikle ilgili faaliyetlere katılımları üzerinde büyük bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır.

Mawson (2011), yaptığı çalışmada erişkin aracısız işbirlikçi oyunda çocukların liderliğinin doğasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-4 yaş grubundaki 12 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 25 çocukla

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde beş ay boyunca haftada bir tüm gün boyunca çocukların etkinliklerine dahil olunmadan çocuklar gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikçi oyun grubunun boyutu ile karma cinsiyetli oyunun arasında net bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından dikkat çeken noktalardan biri karma cinsiyetli oyunların hem erkeklerin hem kızların liderlik tarzlarına olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılması olmuştur. Liderlik tarzlarında cinsiyet farklarının net olmasına rağmen, baskın erkek lider sadece iddialı stratejiler kullanırken, baskın kız liderlerin kontrolü ele geçirmek için ilişkisel stratejilerden ziyade fiziksel iddialı stratejiler kullandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda dikkat çeken başka bir nokta ise grup oyununu sürdürmenin ve oyunun temasına odaklanmanın karmaşıklığının, bireysel liderliğin ortaya çıkışı ve kabulünü teşvik ettiği görülmüştür.

Mozhgana, Parivashb, Nadergholic ve Jowkard (2011), öğrenci liderlik yetkinlikleri üzerine yaptıkları araştırmada öğrenci liderlik gelişiminin gerekliliğine vurgu yapılmış ve bu konuda Harvard Üniversitesi'nin (Rudolp, 1990) çalışmalarının olduğunu belirtilmiştir. Araştırmanın amacı, öğrenci liderlik yetkinlikleri için bir çerçeve anlayışı kazandırmaktır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri, üçgenleme yoluyla, röportajlar, odak grup görüşmeleri, literatürün gözden geçirilmesi ve katılımcılarla yapılan tartışmalar sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada en dikkat nokta liderliğin sonradan öğrenebilen bir beceri olduğunun belirtilmesi olmuştur. Araştırma sonucunda İran'daki öğrencilerin aile, okul, sınıf arkadaşları ve çevreye bağlı olarak gelişen liderlik yetkinliği gelişiminin ihmal edildiği belirtilmiştir.

Yurt dışında yapılan liderlik stratejileri çalışma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Williams & Schaller (1993), yaptıkları araştırmada çocukların kullandığı akranları üzerinde baskınlık gösterme/ lider olma stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, Güneydoğu Ohio'daki bir bakım merkezinde bulunan 20 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çalışma verileri haftada üç ile beş gün arası, altı hafta boyunca, çocukları kendi tema oyunlarında gözlemleyerek toplanmıştır. Her gözlem bir saat yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocukların otorite kurmak için en sık kullandığı stratejinin sözel atılganlık stratejisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında çocukların kullandığı sözel atılganlık stratejisinin genel olarak başarılı olmadığı ancak emir cümleleri kullanıldığı zaman başarılı olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca çocukların tema oyunlarını kullanmaları da diğerleri arasında otorite kurma adına başarılı bir strateji olduğu görülmüştür.

Ogbanna & Harris (2000), yapmış oldukları araştırmada, liderlik stili ve performans ile örgüt kültürü ve performans arasındaki ilişkiyi bağımsız olarak incelemişlerdir. Araştırmada konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması üç aşamada ele alınmıştır. İlk olarak liderlik tarzı ve performans arasındaki bağlar tartışılmıştır İkincisi, araştırma örgüt kültürü ve performans bağlantısı incelenmiştir. Son olarak da hem örgüt kültürü hem de liderlik tarzının analizi birleştirilerek sunulmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulguların en can alıcı noktalarından biri liderlik stili ile performans arasındaki ilişkinin mevcut olan örgüt kültürü biçimi ile ilişkili olduğunu gösteren kanıtların elde edilmiş olmasıdır. Bununla birlikte liderlik tarzının ve örgüt kültürünü bağlantılı olduğunu öne süren teorilere dayanarak örgüt kültürünün, liderlik stili ve performans arasındaki ilişkide aracılık ettiği öne sürülmüştür. Yani bu çalışmanın sonuçları liderlik tarzının performansla doğrudan bağlantılı olmadığını, sadece dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık rekabetçi ve yenilikçi kültürel özellikler doğrudan performansla bağlantılı olduğu ve beklentilerin aksine toplum ve bürokratik kültürel özelliklerin doğrudan ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rodd (2001), erken çocukluktaki liderliği içeren çalışmasında, liderlik sanatının farklı kişisel yorumlarla şekillendiğini belirtmiş ve bunun sonucunda kişilerin farklı liderlik modelleri oluşturabileceklerini söylemiştir. Çalışmasının sonucunda liderliği, kolay algılanamayan yetenekler, tavırlar, motifler, niyetler ve rollerin karışımı olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu çalışmada en önemli detay, liderliğin farklı kişiler için farklı şeyler olduğunu, liderlik gelişiminin ve liderliğin açıklanmasının bazı durumlarda gizemli olduğunun belirtilmesi olmuştur.

Shin et al. (2004), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının kendi liderlik rollerinin özelliklerini daha derin ve daha zengin bir anlayışla araştırmak ve bu çocukların liderliğini erken çocukluk sınıflarında gösterme şekillerini sorgulamak amaçlanmıştır. Araştırma verileri, bir üniversiteye bağlı çocuk bakım merkezlerinde altı hafta boyunca üç ayrı sınıfta, öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemleri ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların gösterdiği liderlik tavırlarında, kendine güvenen, iletişim becerisinin güçlü ve diğerlerine karşı oldukça ilgili çocuklar oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmada liderliğin statik özellikler yerine sosyal bağlamda anlamanın gerekliliği belirtilmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre genç liderler, sosyal güçlerini öğretmen ve arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak ve bununla beraber diğerleriyle etkileşim sırasında belli kişileri dışlamak ve eklemek için

kullandıkları görülmüştür. Araştırmanın en dikkat çeken noktası ise oyunun öneminin vurgulanması olmuştur. Çocuklar diğerlerine yapılması gerekeni söyleyerek, dikkat çekici hareketlerle ve saldırgan tavırlarla hâkimiyet sağlarken, öğretmenin ise hâkimiyetini sağlayabilmek için öneri sunma, sert uyarılarda bulunma stratejilerini kullandığı görülmüştür.

Ji ve Chuang (2011), liderlik ve akran ilişkisinin, üniversitelerin müzik bölümlerinde dönüşümsel örgütsel kültürünün gelişimi yeteneğiyle bağlantısını araştırmıştır. Araştırma verisi için örnekler tam zamanlı çalışan Tayvanlı müzik profesörlerinden alınmıştır. Araştırmada dikkat çeken nokta, araştırma ile varılan sonuçlarda profesyonel liderlik ve akran ilişkisinin dönüşümler kültürünün büyümesindeki büyük önemi yansıttığının görülmesi olmuştur.

Waasdrop, Courtney, Baker, Paskewich & Leff (2013), yaptıkları araştırmada, saldırganlık, popülerlik, sosyal tercih ve etnik azınlık arasındaki liderlik ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada, azınlık gençlerinin arasında saldırganlık davranışının sosyal durumla nasıl ilişkilendiğini anlamak amaçlanmıştır. Araştırma verileri, Philadelphia bölgesindeki 3. ve 4. sınıftaki tüm öğrenciler üzerinden toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre kentsel yüksek riskli bir ortamda saldırgan davranışlar sergilemenin algılanan popülerliğin artması, sosyal tercihlerin azalması ve bazı durumlarda liderliğin artması ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmayla aynı zamanda saldırgan davranış biçimleri ve popülarite arasındaki ilişkide cinsiyet farklılıkları ortaya koyulmuştur. Yüksek düzeyde saldırganlık kızlarda daha az popülerlik ile erkekler için artan popülerlik ile ilişkilendirilmiştir. Buna karşılık yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık kızlar için popülerliğin artmasında etkili olurken erkeklerde algılanan popülerlik ile güçlü bir ilgisinin olmadığı görülmüştür.

Gangel, Keane, Calkins, Shanahan ve O'Brien (2016), yaptıkları araştırmanın amacı, erken dönem ergenlikte sosyal baskınlık teorisine dayanan ilişkisel saldırganlık ve algılanan popülerlik arasındaki eşzamanlı ilişkileri incelemek olmuştur. Olumlu sosyal davranışlar, ilişkisel saldırganlık ve algılanan popülerlik arasındaki ilişkiyi ılımlı hale getirecek, böylelikle ilişkisel saldırganlık ve algılanan popülerlik arasındaki pozitif ilişkinin, pozitifliği yüksek olan gençler arasında daha güçlü olması beklenmektedir ve sosyal davranışlar (hafifletme hipotezi) ve (b) liderlik, ilişkisel saldırganlık ve algılanan popülerlik arasındaki ilişkiyi yönetecek, böylelikle ilişkisel saldırganlık ve algılanan popülerlik arasındaki pozitif ilişkinin yüksek liderlik becerisine sahip gençler arasında daha güçlü olması beklenmektedir (etkili kullanım hipotezi) şeklinde iki rakip hipotezler

karşılaştırılmıştır. Bunun yanında bu ilişkilerin kızlar ve erkekler için farklı olup olmadığını test edilmiştir. Araştırmada verileri, beşinci sınıfa devam eden 10 yaşında 158 çocuktan kesitsel veriler toplanarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, olumlu sosyal davranışların erkek veya kız çocukları için ilişkisel saldırganlık ve algılanan popülerlik arasındaki ilişkiyi benzer şekilde düzenlemediği görülmüştür. Liderlik bağlamında ilişkisel saldırganlığı kullanan kızların daha popüler olarak algılandığını ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönemde oyun ve oyun gelişimi, Türkiye'ye nazaran yurt dışında daha erken yıllarda araştırma konusu olmuştur. Okul öncesi dönemde oyun ve oyun gelişimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Connoly & Doyle (1984), çalışmasında çocukların dramatik oyunların okul öncesi dönemde sosyal yeterliliğe etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri, 35 aydan 69 aya kadar olan 55'i erkek 36'sı kız toplam 91 çocuk üzerinden toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, dramatik oyunların çocuğun toplum kurallarını öğrenmesi ve bu kuralları günlük yaşamında kullanmasını desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca dramatik oyunlarda popüler olan çocukların, dramatik oyunda diğerleriyle oyun kurup sürdürebilen, karşılıklı iletişime geçen ve rol alma becerilerinin yüksek olan çocuklar olduğu görülmüştür.

Saracho (1999), yaptığı çalışmada bilişsel üsluplarına göre çocuk oyunlarının altında yatan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler, 3-4-5 yaş grubundan her yaş grubundan 400 kız, 400 erkek olmak üzere toplam 2400 çocuktan toplanmıştır. Çocukların serbest oyun zamanında sosyal davranışları ve bilişsel stilleri gözlemlenmiştir. Çocukların bilişsel üsluplarına göre oyun tercihlerinin altında yatan faktörler cinsiyet ve yaş dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde dilen bulgulara göre eğitimcilerin çocukların bilişsel tarzlarını belirleyip oyun anlayışlarını geliştirebilecekleri belirtilmiştir. Bununla beraber araştırma sonunda eğitimciler, çocuk oyunlarının gözlemlenmesi ile çocukların çıkarları için daha iyi ortam oluşturma fikirlerinin alınabileceği bununla beraber oyun gözlemleri yapılarak çocuklar için oyun planlama konusunda bilgi alınabileceği belirtilmiştir.

Muñoz & Carreras (2004), yaptığı çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarında sosyal yapının anlaşılmasını kolaylaştırmak için çocukların kontrol davranışları (saldırgan olmayan) tanımlayıp örgütsel ilkeleri belirlemek ve kontrol davranışlarının saldırganlıkla ilişkisini analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışma verileri, yapılan doğrudan gözlemle 4- 5 yaş aralığında bulunan 90 okul öncesi dönem çocuklarının oyun süreleri

boyunca sergiledikleri davranışlar kaydedilerek elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre otorite ve tanışma olan iki örgütsel ilke ile ilgili ilişkileri kontrol eden yapı ortaya koyulmuştur. Bu iki boyutun birbirinden bağımsızlığının okul öncesi dönem çocuklarının oyun gruplarında davranış kontrolüne dayalı bir sosyal hiyerarşinin varlığını gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte dört yaşındaki çocuklarda otoriter ve agresif davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, beş yaşındaki çocuklar düşük seviyeli bireylerden daha az agresif olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların sergilediği kontrol faaliyetlerinin çocukların sosyal gruplarının organizasyonu ile ilgili olduğunu görülmüştür.

Hirose, Koda & Minami (2012), çocukların iç ve dış mekânlarındaki oyunları üzerine yaptığı çalışmada, çocukların ortamdan bağımsız olarak belirli bir oyun türüne katılma eğiliminde olup olmadıkları veya çevre faktörüne göre oyun türlerini değiştirip değiştirmedikleri araştırılmıştır. Bunun için Japonya'da bulunan bir okulda okul öncesi dönem çocuklarının iç ve dış mekân oyunları arasında geçen diyalog ve yazışmalar incelenmiştir. Aynı gün içinde her çocuk için iç ve dış mekân oyunlarının birbirleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Bununla beraber oyunun farklı özellikleri; bilişsel oyun, sosyal oyun kategorileri ve kullanılan nesne türlerine göre incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocukların oyun değişikliklerini dikkate almadan sabit oyun davranışı sürdürmedikleri görülmüştür. Her yaş grubu çocuklarının oyunlarında ortam değişikliğine bağlı farklılıklar gösterdiği ancak her çocuğun ortamdaki değişiklere farklı şekillerde tepki gösterdiği görülmüştür.

Akran ilişkileri üzerine yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında akran ilişkilerinin farklı bağlamlarda ele alındığı görülmektedir. Akran ilişkileri üzerine yurt dışında yapılan çalışma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Cassidy ve Asher (1992), küçük çocuklarda yalnızlık ve akran ilişkileri üzerine yaptığı araştırmada, yalnızlığın güvenilir şekilde değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini incelemek amacıyla tasarlandığı vurgulanmıştır. Ayrıca, çocuk davranışlarının ve öğretmen değerlendirmelerinin akran kabulü ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Coie ve arkadaşları, 1990; Huston, 1983). Araştırmada anaokulu ve birinci sınıf çocukları ile çalışılmıştır. Veriler, çocuklara uygulanan bir anket ve öğretmenlerden sağlanan davranışsal bilgiler ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre yalnız çocukların, yalnız yetişkinler gibi daha utangaç oldukları ve diğer bireylerden daha az olumlu tepki aldıkları ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, yalnız çocukların diğer çocuklardan daha agresif ve daha yıkıcı davrandıkları belirtilmiştir.

Rizzo ve Corsaro (1995), erken çocukluk çağı arkadaşlıklarda sosyal destek süreçleri çalışmasında çocuklar arasındaki arkadaşlıkları ve akran ilişkilerini 3 farklı ortamda bulunan sınıflarda incelemiştir. Corsaro, araştırmayı çocukların yaşamlarını sosyal iletişim bağlamında inceleyerek gerçekleştirmiştir. Araştırmayla çocukların günlük aktivitelerini etkileyen zorlukları ve stres kaynaklarını tespit etmiş ve çocukların bu koşullara başarılı bir şekilde adapte olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca çocukların arkadaşlıklarının doğasını ve çocukların aktivitelerinin sınıflardaki baskın sosyo-ekolojik özelliklerle nasıl bağlantılı olduğunu göstermiştir. Ekolojik uyumların günlük iletişim ve etkileşimi etkilediğini, sosyal desteğin uygulandığı süreçlerde kişilerarası etkileşimlere önemli bir etki oluşturduğunu belirtmiştir.

Doll, Murphy ve Song (2003) araştırması, "Çocukların kendilerine ait girinti problemleri küçük yaşta daha az görülür.", "Daha az girinti problemi olan çocuklar daha güçlü akran kabulü gösterirler ve daha karşılıklı dostluklar vardır." şeklindeki iki hipotez üzerinden sürdürülmüştür. Araştırma verileri, işçi sınıfı, Ortodoks din okulu ve üst sınıfta yer alan 30 üçüncü sınıf, 16 dördüncü sınıf, 28 beşinci sınıf, 11 altıncı sınıf ve 25 yedinci sınıf öğrencileri üzerinden toplanmıştır. Araştırmada en dikkat çeken nokta, çocukların kendi aralarındaki ilişki sorunları ile akran kabul ve arkadaşlık üzerine yaptıkları çocuk akran ilişkilerinin; çocuk ruh sağlığı açısından çok önemli rol oynadığının (Hoza, Molina, Bukowski ve Sippola, 1995) ve çocukların sosyal ilişkilerinin akranlardan türetme, yaşam stresiyle başa çıkma becerilerine katkıda bulunduğunun, onları zorbalıktan koruyarak akademik performanslarını arttırdığının vurgulanması olmuştur (Berndt, 1999; Hartup, 1996; Hodges, Boivin, Vitaro ve Bukowski, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 2000; Akt. Dolly vd. 2003). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların kendi bildirdiği teneffüs sorunları ile akranların kabulü ve karşılıklı dostluklar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Walker (2004), çalışmasında, cinsiyet ve sosyal ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, Avustralya'da orta ve üst sınıf ailelere hizmet veren bir anaokulunda bulunan 182 çocuk üzerinden toplanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenler tarafından erkek çocukların kızlara göre daha agresif ve saldırgan davrandıklarını belirtilmiştir. Ayrıca kişilerarası uyumun erkeklere oranla kızlarda daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan en dikkat çekeni, çatışma sırasında kızların erkeklere oranla çatışma azaltma stratejileri kullanmasının ve olumlu çözümler bulmasının daha yüksek olduğu olmuştur. Ayrıca araştırmada cinsiyetin sosyal etkileşim stilleri üzerinde rol oynadığı belirtilmiştir.

Hay, Payne ve Chadwick (2004), akran ilişkileri üzerine yaptığı araştırmada veriler literatür taraması yapılarak toplanmıştır. Araştırmada bebeklerin dünyaya geldikten sonra akranlarıyla karşılaştığı ve yaş arttıkça sosyal ağın karmaşıklaştığı belirtilmiştir. Bununla beraber problemlerin yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmaya başladığı, akran ilişkilerinin incelenmesinin bu problemlerin çözümüne katkı sağlayacağı ve bu nedenle akran ilişkilerini incelemenin önemli olduğu üzerine dikkat çekilmiştir (Deater-Deckard, 2001). Bununla beraber akran ilişkilerindeki problemler ile çocuğun yaşadığı problemler arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde liderlik, liderlik stratejileri, oyun ve akran ilişkileri ile ilgili yurt içinde yapılan ve ulaşılan çalışmalar özetlenmiştir. Literatür araştırması yapıldığında liderlik üzerine yurt dışında çalışmaların uzun yıllar öncesinden başladığı ancak Türkiye' de liderlik üzerine yapılan çalışmaların daha çok işletmeler, yöneticiler ve öğretmenlere yönelik yapıldığı görülmüştür. Son yıllarda ortaöğretim dönemi liderliğine ilişkin çalışmalara rastlanılsa da bu konuda okul öncesi döneme yönelik yeterince araştırma yapılmadığı görülmüştür. Türkiye'de liderlik üzerine yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Alkın ve Ünsar (2007) 'ın liderlik özellikleri ve davranışlarının belirlenmesi üzerine yaptıkları araştırmada, kağıt ve kimya sektöründeki işletmelerde görev yapan lider konumundaki personelin liderlik davranışlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler, Ohio State Üniversitesi'nin "liderlik Davranışlarını Betimleme Anketi" nin Türkiye'ye uyarlanmış hali ile toplanmıştır. Araştırmaya, Yalova' da kimya ve kağıt sektöründe müdür, şef-yönetici, uzman, teknisyen ve ustabaşı konumundaki 283 kişi dahil edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, liderlerin, cinsiyet, yaş, hiyerarşik kademe, medeni durum, eğitim durumu, çocuk sayış, işletmede çalışma süresi ve çalıştıkları sektöre bağlı olarak liderlik davranışları boyutlarından bazılarına bakış açılarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Emir ve Acar (2007), zekâ ve liderlik üzerine yapmış olduğu araştırmada, üstün yetenekli ve normal öğrencilerin liderlik beceri düzeylerini ve liderlik becerilerinin zeka testi puanlarıyla ilişkisinin olup olmadığının belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırmada, zekâ düzeyi ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli

kullanılmıştır. Araştırma, üstün zekâlı çocukların normal öğrencilerle aynı ortamda ve üstün zekâlı çocuklara göre farklılaştırılmış eğitim programı ile eğitim verilen bir okulda 3. ve 4. sınıftan toplam 83 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli çocukların liderlik becerilerinin normal çocuklarınkine göre daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri adlı araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik rollerinin öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, en son mezun olduğu okula, meslekteki kıdemine, görev yaptığı okuldaki kıdemine ve görevine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmaya aynı şehirde bulunan 14 eğitim bölgesinden toplam 4732 öğretmen dahil olmuştur. Araştırmanın verileri betimsel bilgiler ile ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerine ilişkin maddelerden oluşan iki bölümlük ölçekle ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, "ortalama", "standart sapma", "t- test" ve "tek yönlü varyans analizi" ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi konusunda kararsız oldukları görülmüştür. Bununla beraber okul müdürleri öğretmenlerin algılarına göre en yüksek düzeyde " Vizyoner Liderlik" en düşük düzeyde "Kültürel Liderlik" rollerini yerine getirmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016), yaptığı araştırma liderlik özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmanın en başında dikkat çeken detay araştırmanın 13-18 yaşları arasındaki öğrencilere yönelik olmasıdır. Araştırmanın amacı, 13-18 yaşları arasındaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin neler olduğunu ve liderlik özelliklerinin farklı değişkenler bakımından düzeyini ortaya koymak olmuştur. Araştırma, birden çok değişkene, farklı kişilerin verdiği cevaplara bağlı olarak farklı hipotezleri test eden davranış ve deneyimleri de işin içine katarak çıkarımlarda bulunulan tarama modelinde bir betimsel çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da özel bir okulda eğitim görmekte olan 13-18 yaş arası toplam 176 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri çocuklara uygulanan Liderlik Özellikleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyete, anne baba eğitim düzeyine ve ailedeki kardeşlerin doğum sırasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan, Çalmaşur ve Demir (2015), yaptıkları sınıf öğretmenlerinin liderlik kavramına ve ilkokul yöneticilerinden bekledikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri adlı araştırmada, liderlik kavramının ve ilkokul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışmasıdır. Araştırmada veriler, araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen bir anket aracılığıyla Sivas il merkezinde çalışan 20 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda en dikkat çeken noktalardan biri, öğretmenlerin liderlik kavramını tanımlarken en fazla kullandıkları kelimenin "yönlendirme" olduğu görülürken, liderlik tanımına yönelik kullanılan kavramların liderlik davranışlarına göre dağılımında bu kavramların en çok etik liderlik bölümünde yer alması olmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden bekledikleri liderlik davranışlarında en çok telaffuz ettikleri kelime "adalet" iken, okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarına ilişkin kullanılan kavramların liderlik davranışlarına göre dağılımında ise bu kavramların en fazla etik liderlik bölümünde yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Liderlik stratejileri adına eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'de bu konunun daha çok yöneticiler üzerinden ele alındığı görülmektedir. Bununla beraber Türkiye'de liderlik stratejilerine yönelik çalışmaların daha çok yetişkinlere yönelik yapılmasına karşın okul öncesi döneme yönelik liderlik stratejileri ve oyun türlerini içine alan yeterince çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Liderlik ve liderlik stratejileri alanında yapılan çalışma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

İbicioğlu, Özmen ve Taş (2009), yaptıkları çalışma da liderin içinde bulunduğu sosyal yapıyı oluşturan normların liderlik davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri, 11-12 Nisan 2009 tarihinde TOBB, DEK ve DTM tarafından organize edilen Dünya Türk Girişimciler Kurultayı'na Türkiye'den katılan 144 işletme sahibinden toplanmıştır. Veriler, araştırmaya dahil edilen katılımcılardan demografik bilgilerin sağlanmasına yönelik sorular, toplumsal normların belirlenmesine yönelik sorular ve liderlik davranışının belirlenmesine yönelik sorular olarak üç bölümden oluşan anket ile toplanmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan bulgulardan en dikkat çekeni, liderliğin sadece liderin kendisi ile ilgili olmadığı, liderin liderlik davranışlarını etkileyen birçok faktörün olduğunun belirtilmesidir. Ayrıca çalışma sonucunda liderlerin davranışlarının yaşına, liderin yetiştiği yerin sosyo- ekonomik düzeyine, liderin yetiştiği merkeze, liderin deneyimlerine bağlı olduğu belirtilmiştir. Liderin babasının otokratiklik düzeyi ile

öğretmenlerinin otokratik davranması, liderin çevre kurallarına uyma düzeyinin kurumsal normların varlık düzeyi ile farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Bektaş (2013), okul kültürü ve liderlik tarzları üzerine yaptıkları çalışma, öğretmenlerin algılarına göre yol göstermek, vizyon oluşturmak, süreci sorgulamak, personeli cesaretlendirme ve izleyenleri cesaretlendirmek boyutlarından liderlik uygulamaları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırma verileri, Erzurum merkez ilçelerinde yer alan 15'i ilköğretimde olmak üzere toplam 349 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlardan en dikkat çekeni, liderlik uygulamalarından yol gösterici liderlik uygulamasının okul kültürünü belirli oranda yordadığı olmuştur. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu ise öğretmenlerin müdürlerini rol model olarak gördükleri olmuştur.

Barut ve Onay (2018), örgüt kültürü ve liderlik tarzı arayışında yeni argümanlar üzerine Manisa Vestel fabrikasında yaptıkları çalışmada, örgüt kültürü ve liderlik arasında ilişkinin hangi yönde olduğu sorusuna cevap aramışlardır. Manisa-VMH' de yapılan bu çalışma ile "liderlik ve örgüt kültürü" arasında güçlü ve kuvvetli bir bağın olduğunun söylenebileceğini vurgulanmıştır. Bu araştırma ile elektronik sektöründe faaliyet gösteren işletmenin kültürel yapısında hangi değişkenlerin daha etkin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özellikle çalışanlar tarafından işletmede "Katılımcı Kurum Kültür" ünün özelliklerine sahip bir yapının oluşmuş olduğunu belirtmeleri oldukça önemli bir bulgunun ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Tespitler arasında en dikkat çeken nokta ise çalışanların yaptıkları iş ile bütünleşmede ve takım çalışma kültürünün bütün çalışanlar tarafından kabul edilmesinde; uzun dönem bireysel ve örgütsel hedeflerin kabul edildiği ve uygulanabildiğine, buna uygun güçlü bir kültürün uygulanabildiğine yönelik "ORTA" düzeyde memnuniyete sahip olduklarını vermiş oldukları yanıtlar ile göstermiş olmaları olmuştur.

Gündoğdu (2018), araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma verileri, Adana ilinde bulunan devlet üniversitesine bağlı bir anaokulunun 5 yaş yaş grubu olan 19 çocuk ve bir öğretmen üzerinden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuk-çocuk güç ilişkisinde çocukların birbirleri üzerindeki güç hakimiyetini sağlamada kullandıkları stratejilerin % 79.7' sinde arkadaşlarını zorunlu kılarak, %20.3'ünde arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Öğretmenin çocuklara karşı

güç hakimiyetini sağlamada kullandığı stratejilerin, % 89.2 ‘sinde çocukları zorunlu kıldığı, %10.6’ sında çocukların gönüllü olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk-öğretmen ilişkisinde, çocukların öğretmene yönelik güç hakimiyetini sağlamada kullandığı stratejilerin %72.72 sinde öğretmenin gönüllü olmasını sağladıkları, % 27.2 ‘sinde ise öğretmeni zorunlu kıldıkları görülmüştür.

Okul öncesi dönemde oyun ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşim konusunda yapılan çalışmalar akran ilişkileri, sosyal gelişim, sosyal konum ve çocukların gelişiminde oyunun önemi vb. başlıklar altında ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Duman ve Temel (2011), Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi adlı çalışmalarında Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde serbest zaman oyun davranışlarını ve oyun davranış özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye’ de bulunan anaokulundan dört çocuk ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan anaokulunda bulunan dört çocuk olmak üzere toplam sekiz çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel bir araştırma yöntemi olan gömülü teori kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada veriler, her iki anaokulunda da çocuklar serbest zamanda yun etkinliklerinde iken video çekilerek toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre aynı gelişim özelliklerine sahip olan farklı kültürdeki çocuklarda uygulanan program ve cinsiyete bağlı olarak oyuncak tercihleri, oyun alanı kullanımı, oyun türleri, oyun dışı davranışları ve oyun davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Metin Aslan ve Tuğrul (2013), okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi adlı araştırmalarında, anaokuluna devam eden çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içeriklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri bir üniversite anaokuluna devam eden 55 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmanın verileri fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar ile ilişkisel zorbalık puanı yüksek çocuklar olarak iki farklı grupta incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışlarının daha çok olduğu görülmüştür. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlardan en dikkat çekeni, fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların daha fazla fiziksel zorbalık davranışına maruz kaldığının ortaya çıkması olmuştur. Bununla beraber fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların daha çok fiziksel zorbalık davranışına maruz kaldığı görülmüştür. Araştırma verilerine göre fiziksel zorbalık ve mağdur olma

davranışlarından en fazla arkadaşından oyuncağı veya eşyayı zorla alma ve itme davranışları ortaya çıkmıştır. İlişkisel zorbalık davranışlarından ise en fazla arkadaşını gruptan atma ve tehdit etme davranışlarının ortaya çıktığı görülmüştür. İlişkisel mağdur olma davranışlarından en fazla arkadaşını görmezden gelme/umursamama ve oyundan/gruptan dışlama davranışlarının ortaya çıktığı görülmüştür.

Kaytez ve Durualp (2014), yaptıkları çalışmayla Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü oyun olarak dizginlenen 1986-2013 yılları arasında yapılan 1392 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise okul öncesinde oyun alanında yapılmış toplam 32 yüksek lisans ve 6 doktora tezi olmak üzere toplam 38 lisansüstü tez oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye'de okul öncesi dönemde oyun alanındaki çalışmalarda; dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim, öz bakım becerileri, kavram gelişimi, matematik eğitimi, iletişim, sosyal ve bakış açısı alma becerileri, özel eğitimde oyun gibi temalara yer verildiği görülmüştür. Bu temalar arasında en fazla oyunun çocuğun gelişim alanlarına etkisinin araştırıldığı ortaya çıkmıştır. Oyun uygulamaları konusunda ise öğretmen, yönetici ve ebeveyn görüşlerinin incelendiği ve bunun yanı sıra ölçek uyarlama çalışmalarına yer verildiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışmalarda en fazla deneysel yönetime başvurulduğu görülmüştür.

Koçyiğit ve Başara- Baydilek (2014), yapmış oldukları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Aydın ili merkez ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören altı yaş grubundan 13 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada oyun olgusu okul öncesi dönem çocuklarının çektikleri fotoğraflar ve bu fotoğraflar ışığında gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan en dikkat çekeni; okul öncesi dönem çocuklarına göre bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için içinde oyuncak, eğlence, hareket ve tercih olmalıdır. Bunun yanında çocuklar oyunu, çocuğun kontrolü altında olan, eğlenceli ve yetişkinlerin dahil olmadığı, gönüllülük esasına dayanan aktivite olarak tanımlamışlardır. Araştırma verilerine göre dikkat çeken bir diğer bulgu ise çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri oyun için bir engel olarak tanımlamaları olmuştur.

Aytaş ve Uysal (2017), oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme adlı araştırmasında, oyun kavramı ve oyun türlerini literatür taraması yapılarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi temel alınmış ve psikiyatri, felsefe ve tarih disiplinleri göz önüne alınıp bir analiz ekseni belirlenerek tarama yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre oyun, psikiyatriden eğitime kadar insanların bulunduğu tüm disiplinlerde kendine yer edinmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarından en dikkat çekeni, oyunun tanımında uzlaşma sağlanamasa da oyunun çocuk için olduğu, oyunun kullanıldığı disiplin itibariyle bir araç olduğu ve oyunun bir eylem olarak yaratıcılığın dışavurumu olduğu konularında uzlaşılmış olmasıdır.

Akran ilişkileri üzerine Türkiye' de yapılan çalışmalara bakıldığı zaman bu konuda farklı yaş gruplarına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Gülay Ogelman ve Sarıkaya (2013), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5- 6 yaşta anlamlı düzeyde değişkenlik gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya iki bağımsız anaokuluna devam etmiş 5-6 yaş grubundan 78 çocuk ve yedi anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bir yıl ara ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkilerine bağlı değişkenlerin beş ve altı yaşta değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca 6 yaşta 5 yaşa göre daha olumlu akran ilişkilerinin kurulabildiği sonucuna varılmıştır. Okul öncesi eğitimi almış çocukların saldırganlık düzeyleri, sosyal olmayan davranış, korkulu- kaygılı olma düzeyleri, dışlanma düzeyleri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin altı yaşta düşüş gösterdiği, olumlu davranış düzeylerinin altı yaşta artış gösterdiği belirtilmiştir.

Gülay (2014), yapmış olduğu çalışmasının amacı, okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yedi ilköğretim anasınıfları dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu anasınıflarında bulunan dokuz anasınıfı öğretmeni ve 87 ' si kız, 88' i erkek olmak üzere toplam (beş altı yaş grubundan) 175 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, çocukların sessiz oyun düzeyi arttıkça, korkulu kaygılı olma ve sosyal olmayan davranış düzeyi artmaktadır, olumlu sosyal davranış düzeyi azalmaktadır. Çocuklarda sosyal oyun düzeyi arttıkça sergiledikleri olumlu davranış düzeyi artmakta ve sosyal olmayan davranış düzeyi ise azalmaktadır. Çocuklarda görülen yalnız- pasif ve yalnız- aktif davranış düzeyi arttıkça çocukların sergilediği olumlu sosyal davranış düzeyinin arttığı görülmüştür. Ayrıca itiş-

kakış oyun düzeyi arttıkça aşırı hareketlilik, korkulu kaygılı olma, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyi artarken, gösterdikleri olumlu sosyal davranış düzeyinin azaldığı görülmüştür.

Salı (2014), okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı araştırmasında, akran ilişkileri ile akranların şiddetine maruz kalma arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, 127 kız 116 erkek olmak üzere toplam 243 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırma verileri, Genel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk, Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre erkek çocukların saldırganlık, aşırı hareketlilik, asosyal davranışları gösterme eğilimlerinin kızlara oranla daha fazla olduğu, daha çok korku-kaygı yaşadıkları, daha çok dışlandıkları, akranların şiddetine daha çok maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Kız çocukların ise erkeklere göre akranlarına karşı yardım etmeye çalışan sosyal davranışları göstermeye daha eğilimli oldukları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan en dikkat çekeni, 5 yaş grubundaki çocukların daha çok korku-kaygı yaşadıkları, tam gün okula devam eden çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğunun belirlenmesi olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejileri ve çocukların kullandıkları liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; tanımlama, çözme, yorumlama ve anlamla ilgili terimlere ulaşmak için kullanılan teknikleri içine alan süreçlerin bütünüdür (Maanen, 1979; Akt. Merriam, 2015) . Diğer bir tanımla nitel araştırma gözlemleme, yorumlama ve çözümleme süreçlerini katılımcının düşünce, inanç ve sistemlerini göz önüne alarak deneyimi yorumlamanın bir yoludur (Özsoy, 2001). Başka bir deyişle nitel araştırma, insanların deneyimlerine nasıl bir anlam yükleyip bu deneyimleri yorumladıkları, dünyalarını nasıl kurduklarını anlamaya çalışmakla ilgilidir. Nitel araştırmacılar, insanların yaşantılarla oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler ki bu da onların dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilişkilidir (Merriam, 2015).

Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür. Yapılan nitel araştırmaların amacı, insan davranışlarını anlamaya yönelik olduğundan yapılan araştırmaların doğal ortamında gerçekleşmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü insan davranışlarındaki değişkenlik devamlıdır ve bu davranışları durağan saymak mümkün değildir. Ayrıca insan davranışlarının karmaşık yapısı ve birçok değişkenden etkilenmesi yapılacak nitel araştırmanın bir bütün resim olarak incelenmesine yol açmaktadır. Diğer bir anlamda sosyal olgular ait oldukları ortama göre biçimlendiği için araştırma sonuçları ancak yapılan araştırma ortamı içerisinde anlam kazanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla bir aradayken kullandıkları liderlik stratejileri ve bu stratejilerin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını incelemeye ve gözlemlememeye fırsat veren bir araştırma modeli tercih edilmiştir.

Bu araştırmada uygulanan desen durum çalışması olmuştur. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir ya da birkaç sistemi (vakalar), birden fazla kaynak aracılığıyla topladığı (gözlemler, yüz yüze görüşmeler, doküman, görsel işitsel malzemeler ve

raporlar) ayrıntılı verileri kullanarak zamanla keşfettiği ve vakayı betimleyerek vakayla ilgili temaları raporladığı bir yaklaşımdır (Cresswell, 2009). Durum çalışması farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Durum çalışmalarına bir grup, bir kişi veya bir ortam örnek oluşturulabilir. Bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesi nitel durum çalışmalarının en belirgin özelliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çocukların liderlik davranışlarını doğal ortamında doğrudan gözlemleyip olayları ve etkileşimleri sürece dahil etme olanağı sağlaması sebebiyle nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bunun yanında okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerini ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını çocukların kendi ortamlarında derinlemesine gözlem yaparak inceleme imkanı veren durum çalışması kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan bir anaokulu bünyesindeki okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenin sınıfında bulunan 15 çocuk oluşturmaktadır.

3.2.1. Çocuklar

Çalışmanın grubunu 5-6 yaş grubu anasınıfına devam eden araştırmacının kendi sınıfında bulunan 15 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların yedisi kız, sekizi erkektir. Sınıfta iki kız ikiz ve iki erkek ikiz bulunmaktadır. Bunun yanında sınıfta bir tane Türkçe bilmeyen Suriyeli kız çocuğu bulunmaktadır. Başlangıçta hiç Türkçe bilmeyen Suriyeli çocuk, zamanla birkaç kelime ile oluşan basit cümleleri anlamaya başlamıştır. Sınıfta bulunan çocukların tamamı birbirleriyle iletişim kurmaktadır. Çocuklar zaman zaman bireysel olarak oynamayı tercih etseler de genel olarak oyun kurdukları gruplarla oyun oynamakta ve birlikte hareket etmektedir. Sınıftaki oyunlarda keskin şekilde kız erkek ayrımı olmasa da çocuklar oyunlarda çoğunlukla erkeklerin oluşturduğu birkaç kişilik grup ve kızların oluşturduğu birkaç kişilik grupla zaman geçirmektedirler. Erkeklerin oluşturduğu grubun oyunlarına çok nadir kız çocuklar katılsalar da kızların kurduğu oyuna erkek çocuklar sık sık dahil olmuşlardır. Sınıfta bulunan Uğur, Hüseyin ve Emre hemen her gün bir araya gelmişler ve oyun oynamışlardır. Farklı oyunlar kurarak birbirlerine değişik roller vermişlerdir. Kurdukları oyunlarda oyunu yöneten kişi ise değişkenlik göstermiş ve bir gün Uğur lider rolünde olurken diğer gün Emre diğer bir gün

de Hüseyin olmuştur. Kızların grubunda ise genellikle Dilek, Hatice ve Linda lider rolünde olurken bu durum farklı oyunlarda ve etkinliklerde değişkenlik göstermiştir. Çocuklar arasında iyi resim çizebilen, evden oyuncak getiren, diğerlerinin yapmakta zorlandığı herhangi bir konuda başarılı olan, farklı oyunlar üretebilen, sert tavırlar sergileyen ve arkadaşlarına karşı saygılı olan çocuklar dikkat çekmiştir. Sınıfta genel anlamda öğretmenin çocuklarla birlikte belirlediği sınıf kurallarına çocukların birçoğu sadık kalmış ve kurallara uymayan çocuğu arkadaşları uyarmıştır. Sınıfta bulunan çocukların ailelerinin ekonomik düzeyi orta seviyededir. Sınıftaki çocuklar birbirinden çok ayrı olmasa da farklı kültürlere sahip ailelerin çocuklarıdır. Bu sınıfın araştırma sınıfı olarak seçilmesinin nedeni, araştırmacının kendi sınıfı olması dolayısıyla araştırmacının çocukları yakından tanıması, verileri doğal ortamında ve sınıftaki işleyişi bozmadan elde edecek olması ve zamandan tasarruf sağlıyor olmasıdır.

3.2.2. Öğretmen

Sınıf öğretmeni, lisans eğitimine 2009-2010 Balıkesir Üniversitesi'nde başlamış, 2010-2013 yılları arasında Çukurova Üniversitesinde tamamlamıştır. Üniversite eğitimi sürecinde farklı anaokullarında staj yapmıştır ancak ilk olarak kendi sınıfına üniversite eğitimini bitirip bir devlet okuluna atanınca sahip olmuştur. Üniversite eğitiminin hemen ardından Adana'nın Yakapınar köyünde bulunan bir ilkokula atanmış ve bu kurumda üç yıl çalışmıştır. Ardından aynı köy içinde bulunan farklı bir ilkokula tayin isteyerek bir yıl da orada görevini devam ettirmiştir. Mesleğinin beşinci yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan bir anaokuluna atanmış ve şuan aynı okulda çalışmaya devam etmektedir. Başlangıçta öğretmenliği sadece avantajlı bir meslek olduğunu düşünüp çalışma şartlarından dolayı tercih etmiş olan öğretmen, çalıştıkça mesleğini sevmiş ve çocuklara farklı deneyimler yaşatmaya gayret etmiştir. Sınıfta çocuklarla ulaşmayı amaçladığı kazanım ve göstergeleri sınıf kültürü haline getirerek çocuklara benimsetmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte kendi hazırladığı e twinning projelerinin yanında farklı projelere katılarak çocukların zihinsel gelişimlerini desteklemekle birlikte çocukların kendi kendine öğrenmelerine fırsat vermeyi ve sorumluluk bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Aile katılımı çalışmaları planlayarak ailelerin çocukların eğitiminde aktif rol almalarını sağlamaya çalışmaktadır. Boş zamanlarında tenis oynayan öğretmen, çocuklara da spor yapmanın faydalarını aşılamaya çalışarak sporu sevdirmek için okulda her hafta sporla ilgili etkinlikler yapmaktadır. Bunun için Cuma gününü spor

günü olarak belirlemiş ve her Cuma günü çocuklarla birlikte okula eşofmanla gelip güne sporla başlamaktadır. Ayrıca bununla ilgili velilerini de yönlendirerek çocuklara bir hobi edindirmeleri gerektiği konusunda farkındalık oluşturmaya çalışmaktadır. Öğretmenin çocuklarla olan ilişkisine bakıldığında, çocukların okul içinde dikkat etmesi gereken kurallar net şekilde çocuklarla konuşup belirlenmiştir. Çocukların mutlu oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışan öğretmen, okul ve sınıf içinde çocuklara bu kurallar çerçevesinde özgürce hareket edebilecekleri bir ortam yaratmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra çocuklara onları ciddiye aldığını, onların fikirlerine değer verdiğini hissettirerek çocukların kendilerini önemli hissetmelerini ve kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlamaktadır. Çocuklarla zaman geçirirken çok eğlenen ve onlarla samimi bir iletişim kuran öğretmen çocuklarla istenmeyen davranışlar konusunda problem yaşamamış, çocukları genel anlamda sözlü olarak uyarmaya pek ihtiyaç duymamıştır.

3.3. Araştırmacının Rolü

Yapılan bir araştırmada, araştırma yapan kişinin rolünün iyi tanımlanması gerekmektedir. (Glesne, 2013). Bu araştırmada gözlem, araştırmacı tarafından katılımcı olmayan gözlemci rolüyle yapılmıştır. Katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gözlemci, duruma dışarıdan hiçbir şekilde etki etmeden gözlem yapmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Bu araştırmada çocukların yaptıkları etkinliklere, oynadıkları oyunlara, aralarında geçen iletişime vb. hiçbir şekilde dahil olmadan gözlem yapılmıştır. Araştırmacının çocuklara, gözleme başlamadan önce neden telefon ve kamera ile video kaydı yapacağını açıklaması çocukların rutinlerine etkilenmeden devam etmelerini sağlamıştır. Araştırmacı özellikle güne başlama zamanında telefon ve kamera ile video kaydı yaparken çocukların bu duruma alışması ve rahatlıkla akranları ile iletişime geçebilmesi için zaman zaman çocukların kendini etkinliklere dahil eden sorular sorup fikir alışverişinde bulunma isteklerine geçiştiren cevaplar vererek ve bazen de sorular karşısında sessiz kalarak katılımcı olmayan gözlemci rolünü korumuştur. Bunun yanında araştırmacının güne başlama zamanında telefon ile video kaydı yaparken çocukların kendinin varlığından etkilenmeden rahat bir şekilde iletişim kurabilmeleri için video kaydı sırasında tehlikeli durumlar dışında hiçbir duruma müdahale etmemiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve döküman analizi kullanılmıştır.

3.4.1. Gözlem

Nitel çalışmalara baktığımız zaman en fazla başvurulan veri toplama aracı olarak gözlem karşımıza çıkmaktadır. Şenol (2012) göre bilim, gözlem ile başlar ve bilimsel araştırmanın her basamağında başvurulan bir araç olup bilimsel araştırma sürecinin en önemli ögesidir. Bu çalışmada da gözlem en temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ancak burada kastedilen gözlem günlük hayatta bilinçli ya da bilinçsizce yaptığımız gözlem değildir. Bir araştırma için yapılan gözlem günlük hayatımızdaki gözlemden, elde bulunan sorulara cevap vermesi, araştırmacının kontrolünde olması ve sistemli olması vb. özellikleriyle farklılık gösterir (Merriam, 2015). Gözlemle birlikte araştırmacı olay veya durumu doğal ortamında görme şansı bulur. Dolayısıyla birinci elden veri elde eder. Bir araştırmacı herhangi bir ortamda olayla ilgili kapsamlı, ayrıntılı ve sürece yayılmış bir bütün resme ulaşmak istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla birlikte araştırmacı gözlem yöntemini uygun gördüğü her tür sosyal ya da kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanabilir. Derinlemesine veri toplamak ve önemli ayrıntıları kaçırmamak adına araştırmada yapılan gözlem önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma da çocukların kullandıkları liderlik stratejilerini ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için ise esas unsur çocukları doğal ortamlarında ele almaktır. Bu sebeple bu araştırmada veri elde etme yöntemlerinden biri olarak gözlem seçilmiştir. Bu araştırmada iki hafta gözlem yapılmıştır. Gözlem güne başlama zamanında 30- 40 dakika süre ile telefon ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Gözlem süreci, serbest oyun zamanında telefon ve kamera ile kaydedilirken etkinlik zamanı, kahvaltı zamanı ve kişisel temizlik zamanlarında araştırmacı tarafından alınan notlarla tüm zamanı kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince yapılan güne başlama zamanında yapılan gözlemde çocukların akranlarıyla oyun kurma girişimleri, isteklerini yaptırabilmek için akranlarına karşı sergilediği tavır ve davranışlar, iletişim şekilleri ve birbirlerine karşı farklı durumlarda sergiledikleri tavır ve bu tavırların altında yatan asıl nedenler gözlenmiştir. Bunun yanında çocukların lider olmak için birbirlerine karşı sergiledikleri davranışlar ve

oynadıkları farklı oyunlarda hangi davranışları nasıl sergiledikleri, oyun içinde isteklerini diğerlerine hangi yolları deneyerek yaptırdıkları gözlenmiştir. Sınıfta öğretmen yönlendirmesiyle etkinlik ve oyun saatinde çocukların akranlarıyla olan iletişim şekilleri gözlenirken; sınıf dışı alanlarda (lavabo, yemekhane, okul bahçesi vb.)
Araştırma sürecinde yapılan gözlem sırasında dikkat edilen noktalar aşağıdaki tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Gözlem Yapılan Sürede Dikkat Edilen Noktalar

Güne Başlama Zamanı	Sınıfta Etkinlik ve Oyun Saati	Lavabo, Yemekhane, Okul Bahçesi Gibi Sınıf Dışı Alanlar
➢ Çocukların oyun kurma girişimlerinde kullandıkları yollar ➢ İsteklerini yaptırabilmek için sergiledikleri tavır ve davranışlar	➢ Öğretmenin yönlendirmesiyle sınıfta yapılan etkinlik ve oyunlarda çocukların akranlarıyla olan iletişim şekilleri	➢ Çocukların akranlarıyla olan iletişim biçimleri ve birbirlerine yardım ederken vb. durumlarda yaklaşımları

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma süresince güne başlama zamanında yapılan gözlemde çocukların akranlarıyla oyun kurma girişimleri, isteklerini yaptırabilmek için akranlarına karşı sergilediği tavır ve davranışlar, iletişim şekilleri ve birbirlerine karşı farklı durumlarda sergiledikleri tavır ve bu tavırların altında yatan asıl nedenler gözlenmiştir. Bunun yanında çocukların lider olmak için birbirlerine karşı sergiledikleri davranışlar ve oynadıkları farklı oyunlarda hangi davranışları nasıl sergiledikleri, oyun içinde isteklerini diğerlerine hangi yolları deneyerek yaptırdıkları gözlenmiştir. Etkinlik ve oyun saatinde öğretmen yönlendirmesiyle çocukların akranlarıyla olan iletişim şekilleri gözlenirken; lavabo, yemekhane, okul bahçesi gibi sınıf dışı alanlarda çocukların birbirleriyle olan biçimleri ve birbirlerine yardım ederken ya da birbirlerinden yardım isterkenki vb. yaklaşımları gözlenmiştir.

3.4.2. Görüşme

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise görüşmedir. Görüşme, önemli bir amaç için gerçekleştirilen soru sorma ve yanıtlama etkinliğine dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart & Cash, 1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer bir deyişle görüşme, araştırma yapılacak konuya ilişkin hazırlanan sorulara odaklanarak, görüşmeci ve katılımcının yer aldığı, birlikte konuşma sürecidir (Demarrais, 2004; Akt. Merriam, 2015). Görüşmeler yoluyla, tecrübeler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyenler süreçler dikkate alınmış ve bu süreçte elde edilen verilerin araştırmaya dahil edilmesi sağlanmıştır. Bu süreçte, görüşülen kişilerin sorulan sorulara rahat, dürüst ve doğru şekilde cevap vermesini sağlamak görüşmecinin en önemli görevi olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple araştırmacı samimi ve içten olmaya çalışarak dürüst ve doğru cevaplar almaya özen göstermiştir. Kuş (2003)' e göre görüşmeler yoluyla belli bir konuda sorulan sorulara cevap alınırken aynı zamanda kültür de anlaşılır. Sınıfta var olan kültür bize çocukların birbirleriyle ilişkileri ve oynadıkları oyunlar hakkında ipucu verebilir. Bu araştırmada çocuklar arasında var olan iletişimi, davranış biçimlerini anlamak için görüşme yapılan bireylerin duyguları, düşünceleri ve bakış açıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla beraber okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerini ve çocukların kullandıkları liderlik stratejilerini farklı oyunlarda nasıl ortaya çıktığını belirlemek için görüşme yönteminden destek alınmıştır. Görüşmeden önce araştırma yapılan sınıftaki çocuklara yapılacak görüşme ile ilgili bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler çocuklarla, sınıfın hemen karşısında bulunan kullanılmayan idare odasında tek tek yapılmıştır. Görüşmeler telefona ses kaydı yapılarak kayıt altına alınmıştır.

Çocuklara soruları önceden belirlenmiş olan, yarı yapılandırılmış 10 görüşme sorusu yönlendirilmiştir. Görüşme soruları, çocuklar arasında var olan ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Bunun için görüşme sorularıyla çocuklara arkadaşlarıyla oynadıkları oyunu kimin, nasıl yönlendirdiği, kimin lider olduğu ve lider olmak için neler yaptığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bununla beraber yardıma ihtiyaç duyduklarında kimden yardım isteyecekleri ve oyun içinde istenmeyen bir davranış sergilediğinde nasıl bir tepkiyle karşılaşacağı sorularak çocuklar arasında lider gördükleri akranlarının diğerlerine karşı yaklaşımları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.4.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, araştırma sürecini kapsayan, araştırmacının çalıştığı konu ile ilgili gözlem, yorum, duygu, düşünce ve analizleri ile birlikte araştırmacının tereddütlerinin yer aldığı (Galili, 2014), bir veri toplama aracıdır. Yani araştırmacı günlüğünün kullanımı araştırmacıya özeldir ve kişisellik ister (Johnson, 2015). Araştırmacı günlüğü, araştırmacının yaptığı çalışma ile kişisel bağını kurarak araştırma sürecinin ve içeriğinin ham veri olarak kayıt altına alınmasını sağlayan bir yöntemdir (Hughes, 1996; Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Akt. Ersoy, 2015). Bunun yanı sıra bir nitel araştırmada, araştırmacı günlüğü önemli bir veri toplama aracıdır. Araştırmacı günlüğü, bir nitel araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini görmede, süreçte karşılaşılan sıkıntıları ve bunların çözümünü anlamada farklı veri toplama araçlarıyla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir. Bu sebeple nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan araştırmacı günlüğünün belli bir düzen çerçevesinde sistematik bir şekilde yazılması gerekmektedir (Ersoy, 2015). Tuttuğu notlarda var olan durumu, çocukların kod ismini kullanarak açıkça yazmıştır.

Araştırmacı çocukların sergiledikleri davranışları, kullandıkları jest ve mimikleri, birbirlerine karşı kullandıkları hitap kelimeleri vb. daha iyi yorumlamak ve lider olmak için kullanılan yolları ve kullanılan yolların farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını daha iyi ortaya koymak için araştırmacı günlüğü tutmuştur. Araştırmacı güne başlama zamanı dışında yaptığı gözlemi not tutarak kayıt altına almıştır. Ancak not tutarken zaman zaman ortaya çıkan diğer davranışları gözlemleyememe kaygısı yaşamıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı sınıf dışında yemekhane okul bahçesi vb. ortamlarda not tutarken stajyerinin olmadığı günlerde çocukları yönlendirme ve kontrol etme konusunda zorluk yaşamıştır. Bu durumda kısa kısa aldığı gözlem notlarını her günün sonunda gözlem yaptığı durumu unutmadan tamamlamıştır.

3.4.4. Döküman Analizi

Nitel araştırmalarda, dökümanlar önemli veri sağlayan etkili kaynaklardır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan ihtiyacı olan veriyi elde edebilir. Araştırma sırasında zaman ve kaynak tasarrufu sağlayacak olan döküman incelemesi yoluyla araştırmayı kuvvetlendirecek pek çok bilgiye ulaşılabilir. Diğer taraftan araştırma için gözlem ve görüşme ile elde edilen veriler dışında araştırmaya yazılı, görsel malzeme ve materyallerden elde edilen veriler dahil edilebilir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Döküman analizi ile elde edilen veriler araştırmanın içeriğini zenginleştirecektir. Böylelikle araştırma konusu daha ayrıntılı incelenecek çocukların kullandıkları liderlik stratejileri ve çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı daha net bir şekilde ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada, araştırma sorularına aranan cevaplar doğrultusunda verilere katkısı olacağı düşünülen ve çocuklar arasında geçen diyaloğu destekleyen ya da çocuklar arasında oluşan durumu somut hale getiren resim, oyuncak, kitap, çocukların ayakkabılarını dolaba koyma şekli vb. fotoğrafı çekilerek kayıt altına alınmıştır. Böylelikle araştırmadan elde edilen veriler, araştırma sürecinde elde edilen görsellerle de desteklenerek zenginleştirilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde bulunan bir anaokulunda beş yaş sınıfında birinci dönem içinde yapılmıştır. Araştırmanın Gaziantep ilinde yapılmasına, araştırmacının bu ilde yaşıyor olması neden olmuştur. Araştırmanın yapılacağı okul, Şahinbey ilçesi Bahçelievler mahallesinde bulunmaktadır. Okul Gaziantep'in yapılan ilk anaokullarından biridir. Okul, Gaziantep'in eski yerleşim yerlerinden olan bir mahallede bulunmaktadır ve Gaziantep'in en eski lisesi, bir ortaokul ve bir polis merkezi ile aynı sokakta yer almaktadır. Okul şehir merkezinde, alışveriş merkezi hastane, park, halk kütüphanesi vb. yerlere yakın konumda bulunmaktadır. Okulun bulunduğu çevre müstakil evlerin bulunduğu mahalle ile apartmanların bulunduğu semti birbirine bağlayan konumdadır. Araştırmanın yapılacağı okul, farklı kültürde insanların bulunduğu bölgede var olan kültür ve kimlik özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır.

Araştırmanın yapılacağı sınıf araştırmacının kendi sınıfı olması nedeniyle seçilmiştir. Böylelikle veri elde etmede zamandan tasarruf sağlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı okul ve sınıf seçildikten sonra araştırmacı yapacağı çalışmadaki bütün etik önlemleri alarak katılımda gönüllülüğü esas kılmaya çalışmıştır. Araştırmaya Kasım ayında başlanmış ve araştırma üç hafta sürmüştür. Bu sürenin ilk iki haftasında gözlem, diğer bir haftasında ise görüşmeler yapılmıştır. Gözlem, haftanın beş günü güne başlama zamanında 30- 40 dakika telefon ve kamera ile video kayıt altına alınırken güne başlama zamanı dışındaki zamanlarda araştırmacı tarafından not tutularak kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın başlama tarihinin Kasım ayı olarak belirlenmesinin nedeni okula devam edecek olan çocukların belirlenip sınıf mevcudunun netleşmesi ve çocuklar arasındaki

akran ilişkilerinin gelişecek olmasıdır. Böylelikle akran ilişkileriyle birlikte sınıfta çocukların birbirlerine karşı olan davranışları net şekilde gözlemlenmiş ve çocukların farklı oyun türlerinde kullandıkları liderlik stratejileri açık şekilde ortaya koyulmuştur. Bu süreçte kullanılan liderlik stratejileri ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde ne şekilde ortaya çıktığı daha net gözlemlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve döküman analizi kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejileri nelerdir? Ve okul öncesi dönemde çocukların kullandığı liderlik stratejileri farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıkmaktadır? Sorularına yanıt aramak için öncelikle gözlem yapılmıştır. Bu amaçla çocuklar iki hafta boyunca okulda farklı ortamlarda gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemle çocukların kullandıkları liderlik stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların lider konumuna geçmek için neler yaptıkları, hangi yollara başvurdukları ve diğer çocukların da lider çocuğu, lider olarak nasıl kabul ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı gözlem yaparken verileri desteklemek amacıyla kısa notlar almıştır. Çocukların kullandıkları liderlik stratejilerini belirlemeye çalışırken aynı zamanda bu stratejileri hangi durumlarda kullandıkları, çocukların bu stratejileri kullanırken neler yaptığı, çocukların hangi yollara başvurdukları ortaya koyulmuştur. Bu süreç de araştırmacının güne başlama zamanı dışında yaptığı gözlem ile not tutularak kaydedilmiştir. Tüm araştırma sorularına cevap bulmak için çocukların kendi doğal ortamlarında ve günlük rutinleri devam ederken akışı bozmadan ve çocukları etkilemeden verilerin toplanması araştırmanın temel problemi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların doğal ortamda, günlük rutinlerini sürdürürken kullandıkları liderlik stratejilerini ve çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı ortaya koyulmuştur. Bu sebeple araştırmanın en temel veri toplama aracı olarak gözlem seçilmiştir. Araştırmacı gözlemi çocukların iletişimlerine ve oyunlarına hiçbir şekilde dahil olmadan katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın, okul öncesi dönemde kullanılan liderlik stratejileri farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını görebilmek için öncelikle temel veri toplama aracı olarak gözlem kullanılmıştır. Çocukların oyun içinde liderlik stratejilerini kullanırken nasıl bir yol izledikleriyle birlikte liderlik stratejilerini hangi oyunda nasıl kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların kullandıkları liderlik stratejilerini seçerken oynadıkları oyunun, oyunda kullandıkları materyallerin, arkadaşları ile ilişki biçimlerinin, oyunların, kendi aralarında belirledikleri kuralların, birbirlerine karşı olan davranışlarının vb. bunda nasıl rol oynadığı gözlemlenmiştir. Liderlik stratejilerinin ve çocukların oynadığı farklı oyun

türlerinde kullandığı liderlik stratejilerinin ortaya koyulmasında dökümanların önemli olduğu düşünüldüğünde araştırmacı çocukların yaptığı resim, kullandığı materyal, oyuncak vb. eşyalar sürece dâhil edilmiştir. Çocukların kullandıkları liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı sorusunun cevabı gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü ile elde edilen verilerle birlikte ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra iki araştırma sorusuna da önemli veriler sunarak araştırma içeriğinin çeşitliliğine katkı sağlayacağı düşünülen döküman analiziyle çocukların kullandıkları ya da oluşturdukları her türlü materyal sürece dahil edilmiştir.

Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan görüşme ise araştırmanın iki sorusuna da cevap bulmak amacıyla gözlem süreci bittikten sonra her çocukla tek tek yapılmıştır. Araştırmacının görüşme yapmasındaki amaç sınıfta çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini gözlemleyip bu süreç içinde kullanılan liderlik stratejilerini incelemek ve araştırma sorularına yanıt bulmaktır. Araştırmada en önemli nokta liderliğin yalnızca bir ya da birkaç çocuğa ait bir özellik olarak görülmeyip çocukların oyun, etkinlik vb. faaliyetlerinde kullandığı bir araç olarak görülmesi olmuştur. Böylelikle bu araştırmada liderlik bir özellik olarak görülmeyip tüm çocukların kullanabileceği bir araç olarak ele alınmıştır. Görüşmeler, kullanılmayan müdür yardımcısı odasında çocuklarla tek tek yapılmıştır. Kullanılan liderlik stratejilerinin neler olduğu ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı sorularına yönelik çocuklara, önceden hazırlanmış on sorudan oluşan görüşme soruları sorulmuştur. Bütün görüşmeler telefon ile ses kaydı yapılarak kaydedilmiştir. Araştırmacı, araştırmanın başladığı andan itibaren çocukları sınıf içinde ve sınıf dışında (sınıf, oyun odası, girişte yer alan oyun alanı, yemekhane, sınıfta ve yemekhanede bulunan lavabo vb.) gözlemleyerek sosyal ilişkilerinin gerçekleştiği bütün alanlarda not tutmuştur. Böylelikle çocukların aralarında geçen diyaloglara uzak kalmadan çocukları kendi doğal ortamlarında gözlemleyerek araştırma için önemli olabilecek her şey analiz sürecine aktarılmıştır. Bunlara ek olarak çocukların doğal ortamlarında oluşturdukları materyaller, resimler, yoğurma materyalleriyle oluşturdukları şekillerin fotoğrafları, okula getirdikleri oyuncaklar, etkinlik ve oyun sırasında liderlik stratejileri adına ipucu verebilecek durumların fotoğrafları çekilerek veri toplama sürecine dahil edilmiştir.

Verilerin bu araçlarla nasıl toplandığı aşağıda tablo 2 de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 2.

Veri Toplama Süreci

Teknikler	Amaç	Ortam/Konum	Katılımcılar	Verilerin Toplanış Biçimi
Gözlem	Sınıfta liderlik stratejilerinin neler olduğunu gözlemleyip ortaya koymak ve liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını gözlemlemek	Sınıf, yemekhane, lavabo, oyun odası, okul bahçesi, okul içinde çocukların bulunduğu her yer	Sınıftaki çocuklar	Video kaydı, Araştırmacı Günlüğü, Görüşme
Görüşme	Çocuklar arasında kullanılan liderlik stratejileri ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde ne şekilde kullanıldığını çocuklardan belirli sorularla öğrenmek	Kullanılmayan idare odası	Sınıftaki çocuklar	Telefonla ses kaydı
Araştırmacı Günlüğü	Araştırmanın süreçte sınıfta çocukların kullandığı liderlik stratejilerini ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını gözlemleyip bunun için yapılanları okulda tüm gün boyunca izleyip not tutmak ve bu verileri araştırma sürecine dahil ederek araştırmadaki geçerliği ve güvenirliği sağlamak, araştırmacının süreçte yaşadığı zorluklar ve kaygılar, süreçle ilgili tahminleri not almak	Araştırmacının okuldaki süre dışında tuttuğu notlar	Araştırmacının kendisi	Yazılı tutulmuş günlük
Doküman Analizi	Sınıfta kullanılan liderlik stratejilerini ve bu liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde ne şekilde ortaya çıktığını yazılı ve görsel belgelerlerle destekleyip ilişkilendirerek anlamlı hale getirmek	Araştırmacının okulda çektiği fotoğraflar, çocukların çizdiği resimler, evden okula getirilen oyuncaklar çocukların kullandığı (suluk vb.) eşyalar	Çalışmanın yapıldığı sınıftaki çocuklar	Yazılı ve görsel belgeler

Tablo 2 de görüldüğü gibi araştırma süresince yapılan gözlemde sınıf, lavabo, yemekhane, okul bahçesi gibi okulda bulunan tüm alanlarda çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin eler olduğu ve farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını gözlemlemek amaçlanmıştır. Güne başlama zamanında yapılan gözlemler video ile kayıt altınd alınırken güne başlama zamanı dışında kalan zamanlarda yapılan gözlem not tutularak kayıt altına alınmıştır. Veri toplama araçlarından bir diğeri olan görüşmede, kullanılan liderlik stratejileri ve bu stratejilerin oyunlarda nasıl ortaya çıktığını belli sorularla ortaya koymak amaçlanmıştır. Görüşme, kullanılmayan idare odasında çocuklarla tek tek yapılmıştır ve telefonla ses kayıt yoluyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı günlüğünde ise çocukların kullandığı liderlik startejileri ve oyunlarda nasıl kullanıldığını gözlemlemenin yanı sıra süreçte araştırmacının yaşadığı zorluk ve kaygıları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü gözlem yapılan zaman dışında tutulmuştur. Doküman analizinde ise kullanılan liderlik stratejileri ve farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını resim, fotoğraf vb. belgelerle desteklemek amaçlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verileri; yaklaşık 169 sayfa gözlem notları, 14 kişi ile yapılan 40 dakika 11 saniyelik görüşme kaydı ve 27 fotoğraf ile 6 tane çocuk çizimlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada öncelikle sınıfta yapılan video kayıtları izlenerek yazıya geçirilmiştir. Ardından yapılan görüşme kayıtları dinlenip görüşme yapılan çocuk isimleri belirtilerek yazıya geçirilmiştir. Araştırma süresince tutulan gözlem notları bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek bütün veriler tarih sıralamasına göre bir araya getirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla gözlemlerden elde edilen verileri tanımlamak, veriler ile gizli gerçekleri ortaya çıkarmak, birbirine benzeyen verileri bir araya getirerek belirli kavram veya temalar içinde okuyucuya düzenli bir biçimde sunmak amaçlanmaktadır. İçerik analizi kullanılarak elde edilen verilerin işlenerek anlamlandırılması için izlenecek belirli bir işlem sırası vardır. Bu işlem sıralaması; öncelikle elde edilen verilerin kodlanması, kodlar bir araya getirilerek uygun temaların bulunması, elde edilen kodların ve temaların düzenlenmesi ve sonuçta bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın verilerini anlamlandırmak amacıyla kullanılan içerik analizi yönteminin ilk aşaması gereği yazıya geçirilen bütün veriler kodlanmıştır. Kodlanan veriler, tarih belirtilerek oluşturulan kod defterine aktarılmıştır. Kodların bir araya getirilmesiyle 60 sayfalık bir kod defteri oluşmuştur. Kod defteri baştan sona birkaç

kez okunarak oluşturulabilecek temalar ile ilgili fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır. Oluşturulan kod defteri birkaç kez okunduktan sonra tekrar okuma yapılırken birbiriyle ilişkili olan kelime, cümle ve paragraflar word üzerinde aynı renklere boyanmıştır. Daha sonraki adımda aynı renklere boyanmış olan kelime, cümle ve paragraflar bir araya getirilmiştir. Birbiriyle ilişkili olan kodların bir araya getirilmesiyle 60 sayfalık olan kod defteri önce 53 sayfaya düşmüştür. Kod defterinin tekrar okunup birbiriyle ilişkili olan kelime, cümle ve paragrafların bir araya getirilmesi ve oluşturulan temalar ile kod defteri 32 sayfaya düşmüştür. Ardından birbiriyle ilişkili olan kodlar tekrar okunarak bir arada olan kodları yansıtacak birer kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler birbirleriyle olan anlam ilişkisine bakılarak sistematik şekilde ana ve alt kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler birkaç kez taranarak araştırmacı tarafından tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

3.7. Araştırmadaki Güvenirlik ve Geçerlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri sonucun inandırıcılığı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüt geçerlik ve güvenirliktir (Başkale, 2016). Güvenirlik; tutarlılık veya sağlamlılık anlamına gelirken geçerlik doğruluk anlamına gelmektedir (Neuman, 2007). Nitel çalışma yapan bir araştırmacının bu konu üzerinde önemle durması gerekmektedir. Yapılan bu araştırma sürecinde toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliği konusunda alınan önlemler Yıldırım ve Şimşek (2013)' in önerileri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla alınan önlemlerden biri veri çeşitleme yöntemi dahilinde verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması, toplanan verilerin birbirini destekleyici ve teyit edici şekilde ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu araştırmada verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama tekniği kullanılarak elde edilen yazılı ve görsel materyaller araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından gözlem yoluyla elde edilen veriler gözlem aşaması tamamlandıktan sonra katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ile karşılaştırılarak sağlaması yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacının, araştırmaya katılanların nasıl seçildikleri, sayısı, özellikleri, araştırmaya ilişkin bilgileri, araştırmacıyla katılımcılar arasındaki bağı, kullanılan veri toplama yöntemleri ve veri analizi teknikleri hakkında bilgilere yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Johnson, 1997). Araştırmacının, araştırmanın en

başından araştırma tamamlanıncaya kadar karşı karşıya kaldığı durumlar araştırma adına önem taşıyabilir. Bununla beraber araştırma sürecinde yaşanan durumların ortaya konması okuyucuların araştırmaya bakış açısını etkileyebilir. Aynı zamanda araştırmacı, araştırma sürecinin yeterince açık ve eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlamalıdır. Böylece Lincoln ve Guba (1985)'ya göre okuyucu, nitel araştırmanın güvenilirliğini yargılayabilir (Twycross ve Shields, 2005). Bu nedenle bazı araştırmacılara göre araştırma sürecinde yaşanan olumlu olumsuz bütün durumların tamamıyla açık ve net şekilde ortaya konması okuyucuların çalışmaya olan inançlarını arttırmaktadır (Roberts & Priest, 2006). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırma sürecindeki her ayrıntı detaylı bir şekilde tanımlanıp anlatılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla alınan önlemlerden biri de araştırmanın kısa sürede denetlenebilirliğini sağlamaktır. Araştırmanın kısa sürede içerisinde denetlenebilirliğini sağlamak için ise araştırma sürecinin açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada süreç açık şekilde tanımlanmış ve gerekli bölümlerde süreç tablolarla desteklenerek anlatılmıştır. Nitel araştırmalarda nitelikli bir çalışma yapmanın yollarından biri de yapılan araştırmanın sınırlarını açık şekilde belirleyip ortaya koymaktır. Böylelikle okuyucuların araştırmanın şartlarını göz önünde bulundurarak araştırmanın doğasını anlamaları sağlanmış olacaktır. Araştırmacının yaptığı çalışmasının sınırlarını net şekilde ortaya koyması okuyucuların çalışmayı nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır (Glesne & Peshkin, 1992; Akt. Yıldırım, 2010). Bu çalışmanın çerçevesi net olarak çizilmiş ve detaylı olarak anlatılmıştır.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bununla beraber araştırma sürecinde katılımcıların herhangi bir şekilde olumsuz etkilenmemeleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının, araştırma yaptığı gruba karşı olumsuz davranışları kabul edilemez. Yapılan çalışmalarda katılımcılarla ilgili bilgilerin korunması ve üçüncü kişilerle paylaşılmaması önemli bir etik ilkedir (Çetinkaya, Kirman Çetinkaya, Yıldırım ve Kabapınar, 2017). Bu araştırmada araştırmacının katılımcılarla ilgili elde ettiği bilgiler araştırmacının danışmanı dışında kişilerle paylaşılmamıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacı tarafından yapacağı araştırma ile ilgili okul idaresine bilgi vermiştir. Okul idaresinden izin alınıp araştırmaya dahil

edilmesi planlanan çocukların velileri ile bir toplantı düzenlenmiş araştırmanın konusu hakkında bilgi verilmiş, ayrıca araştırmanın nasıl bir çalışma olduğu, araştırma sürecinde neler yapılacağı çok fazla ayrıntıya girilmeden açık sözlü ve dürüst bir şekilde anlatılmıştır. Velilere çocukların çalışmaya dâhil olmasıyla birlikte okuldaki rutin dışında herhangi bir şey yaptırılmayacağı, araştırmaya katılmalarından dolayı herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmayacakları söylenmiştir. Bununla beraber çalışmada çocukların gerçek isimlerini kullanılmayacağı, çekilen video ve fotoğrafların araştırmacı ve konunun uzmanları dışında kişilerle paylaşılmayacağı ve çalışma tamamladıktan sonra video ve fotoğrafların imha edileceği söylenmiştir. Bilgilendirmenin ardından çocukların çalışmaya dâhil olmaları için velilerden imzalı izin kâğıdı toplanmıştır. Araştırmaya sekizi erkek, yedisi kız olmak üzere sınıftaki 15 çocuğun tamamı dâhil olmuştur. Araştırmaya okula İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gelen araştırma izni ile başlanmıştır.

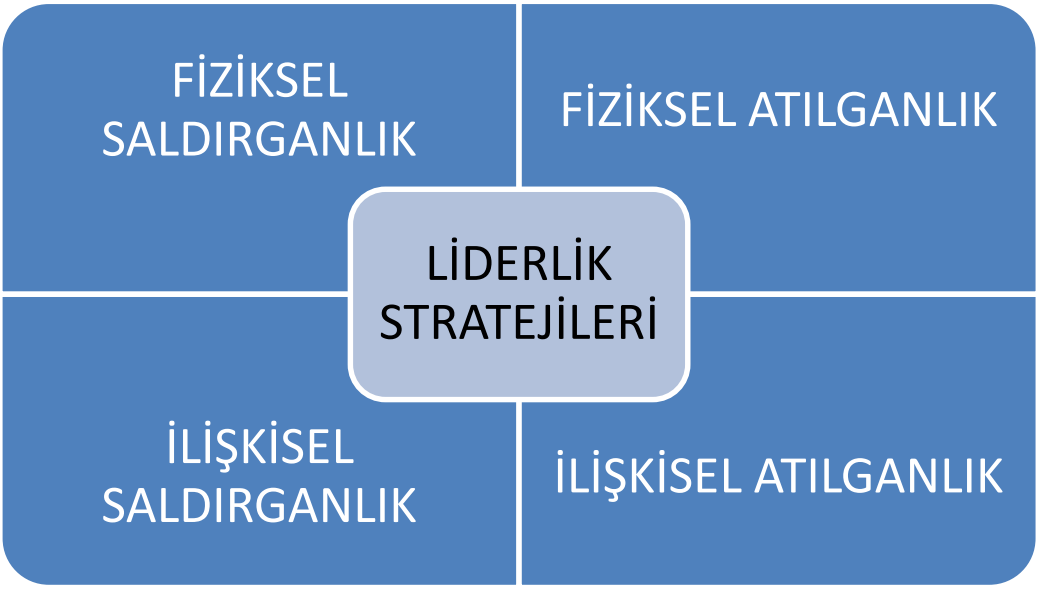
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerinin neler olduğu ve okul öncesi dönemde kullanılan liderlik stratejilerinin çocukların oynadığı farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını açıklamaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda çocukların kullandığı liderlik stratejileri Mawson (2011), çalışması temel alınarak fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Araştırmanın diğer amacı olan çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını incelemek için Lillard (2014), tarafından tanımlanan okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyun kategorileri temel alınmıştır. Bu çalışmadaki oyun türlerinin temel alınmasının nedeni, çocukların oynadığı oyunları ortaya koymada çocukların oynadığı oyunlara en yakın sınıflamanın yapıldığı çalışma olmasıdır. Bu doğrultuda çocukların oynadığı oyunlar; dramatik oyun, yapı- inşa oyunu, fiziksel (lokomotor) oyun, manipülatif oyun ve kurallı oyun kategorilerinde incelenmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandığı Liderlik Stratejileri

Okul öncesi dönem çocukları lider olmak için farklı stratejiler kullanmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejileri Mawson (2011), çalışması temel alınarak dört grupta incelenmiştir. Çocukların kullandığı liderlik stratejileri şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejileri

Şekil 1'e bakıldığında çocukların lider olmak için kullandığı stratejiler fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Fiziksel saldırganlık stratejisinde, çocukların daha çok fiziksel özelliklerini ve fiziksel güçlerini diğerleri üzerinde baskı ve korku oluşturarak kullandıkları görülmüştür. Fiziksel atılganlık stratejisinde çocukların fiziksel özelliklerini ve bulundukları ortamın fiziksel şartlarını diğer çocuklara herhangi bir zorlama yapmadan ve diğer çocuklar üzerinde baskı kurmadan kullandığı gözlenmiştir. İlişkisel saldırganlık stratejisinde, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde baskıcı tavır sergileyerek ve diğer çocuklar üzerine yaptırımı olan cümlelerle lider olmaya çalıştıkları gözlenmiştir. İlişkisel atılganlık stratejisinde ise lider olmak isteyen çocukların akranlarını kurdukları iyi iletişim ve sergiledikleri olumlu davranışlarla etkilemeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Araştırmada çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin belirlenmesinde Lillard (2014) tarafından tanımlanan okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları dramatik oyun, yapı- inşa oyunu, fiziksel (lokomotor) oyun, manipülatif oyun ve kurallı oyun kategorileri temel alınmıştır. Bu doğrultuda çocuklar tarafından kullanılan liderlik stratejileri; dramatik oyun, yapı- inşa oyunu, fiziksel (lokomotor) oyun, manipülatif oyun ve kurallı oyun bağlamında incelenmiştir. Her bir liderlik stratejisinin bu oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı ve nasıl sergilendiği ayrı ayrı ortaya konulmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejilerinin oyunlarında nasıl ortaya çıktığına bakıldığında her liderlik stratejisinin farklı oyun türlerinde farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Fiziksel saldırganlık stratejisinin; dramatik oyun,

yapı-inşa oyunu ve kurallı oyun türlerinde ortaya çıktığı görülmüştür. Fiziksel atılganlık stratejisinin dramatik oyun, yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun, manipültif oyun ve kurallı oyun olmak üzere tüm oyun türlerinde ortaya çıktığı gözlenmiştir. İlişkisel saldırganlık stratejisinin, dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve fiziksel oyunda kullanıldığı belirlenmiştir. İlişkisel atılganlık stratejisinin ise dramatik oyun, yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun, manipülatif oyun ve kurallı oyun olmak üzere bütün oyun türlerinde ortaya çıktığı gözlenmiştir. Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı ve farklı oyun türleri içinde sergiledikleri liderlik davranışları tablo 2‘de gösterilmektedir.

Tablo 3.
Farklı Oyun Türlerinde Kullanılan Liderlik Stratejileri Ve Çocukların Oyundaki Liderlik Davranışları

Oyun Türleri	Liderlik Stratejileri	Çocukların Oyundaki Liderlik Davranışları
Dramatik Oyun	Fiziksel Saldırganlık	Kendi İsteklerini Gerçekleştirmek İçin Saldırgan Davranış Sergileme
		Kabadayı Rolüne Bürünerek Saldırgan ve Sert Tavır Sergileme
	Fiziksel Atılganlık	Kaynakları Elinde Tutarak Güç Hâkimiyeti Sağlama
	İlişkisel Saldırganlık	Diğerleriyle İlişkilerinde Baskı Kurarak Lider Olma
		Kendini Daha Başarılı Görme
	İlişkisel Atılganlık	Destekçi Toplayarak Lider Olma
		Dikkatleri Üzerine Toplayarak Lider Olma
		Güçlü Olana Yakın Olarak Güç Hâkimiyeti Sağlama
		Kendi İşine/Etkinliğine Dahil Ederek Destekçi Toplama
Yapı-İnşa oyunu	Fiziksel Saldırganlık	Kendi İsteklerini Gerçekleştirmek İçin Saldırgan Davranış Sergileme
	Fiziksel Atılganlık	Kaynakları Elinde Tutarak Güç Hâkimiyeti Sağlama
		Diğerlerini Kontrol Ederek Güç Hâkimiyeti Sağlama (Kontrolle Otorite Kurma)
	İlişkisel Saldırganlık	Diğerleriyle İlişkilerinde Baskı Kurarak Lider Olma
		Kendini Daha Başarılı Görme
	İlişkisel Atılganlık	Kendi İşine/Etkinliğine Dahil Ederek Destekçi Toplama
		Güçlü Olana Yakın Olarak Güç Hâkimiyeti Sağlama
Fiziksel (Lokomotor) Oyunlar	Fiziksel Saldırganlık	İsteklerini İtiş-Kakış Yoluyla Yapma/Yaptırma
	Fiziksel Atılganlık	Diğerlerini Kontrol Ederek Güç Hâkimiyeti Sağlama (Kontrolle Otorite Kurma)
	İlişkisel Saldırganlık	Diğerleriyle İlişkilerinde Baskı Kurarak Lider Olma
		Kendini Daha Başarılı Görme
	İlişkisel Atılganlık	Destekçi Toplayarak Lider Olma
		Güçlü Olana Yakın Olarak Güç Hâkimiyeti Sağlama
Manipülatif Oyun	Fiziksel Atılganlık	Diğerlerini Kontrol Ederek Güç Hâkimiyeti Sağlama (Kontrolle Otorite Kurma)
	İlişkisel Atılganlık	Destekçi Toplayarak Lider Olma
Kurallı Oyun	Fiziksel Saldırganlık	Saldırgan Davranışlarla Diğerlerini Korkutma/ Tehdit Etme
	Fiziksel Atılganlık	Evden Oyuncak Getirerek Güç Hakimiyeti Sağlama
		Kahramanlığa Soyunarak Güç Hâkimiyeti Sağlama (zor işleri üstlenme)

Tablo 3 incelendiğinde, fiziksel atılganlık stratejisinin beş oyun türünün tamamında kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan liderlik stratejilerinin oyun türleri bağlamında incelediğimizde, dramatik oyun ve yapı-inşa oyununda; fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık stratejilerinin kullanılmıştır. Fiziksel (lokomotor) oyunda, fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık stratejilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Manipülatif oyunda, liderlik stratejilerinden fiziksel atılganlık ve ilişkisel atılganlık stratejileri kullanılırken fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık stratejilerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra kurallı oyunda fiziksel saldırganlık ve fiziksel atılganlık stratejilerinin kullanıldığı, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık stratejilerinin kullanılmadığı görülmektedir. Ayrıca kullanılan liderlik stratejilerinin her oyun içinde farklı şekillerde ortaya çıktığı ve farklı durumlarda kullanıldığı görülmektedir. Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin ortaya çıktığı oyun türlerinin araştırma yapılan sınıfta nasıl ve hangi malzemelerle oynandığı, çocuklar arasında nasıl geliştiği ve nasıl tercih edildiğinin bilinmesi araştırma verilerini anlamlandırmak adına önem taşımaktadır.

Dramatik oyun, araştırma yapılan sınıfta çocukların oynamayı tercih ettikleri oyun türlerinden birincisi olmuştur. Dramatik oyun, birkaç çocuğun dramatik oyun masasına geçip birbirlerinden bağımsız şekilde oynamasıyla başlamaktadır. Sınıfta oynanan dramatik oyunda, belirgin bir kız-erkek ayrışması görülmemiş, hem kız hem erkek çocuklar tarafından tercih edilen bir oyun olmuştur. Çocuklar dramatik oyunu, sınıfta dramatik oyun için ayrılan masada bebekler, mutfak eşyaları, tamir eşyaları, kuklalar vb. oyuncaklar ile oynamışlardır. Dramatik oyun masasına, hamur getirip yemek yaparak lego masasındaki materyalleri de birleştirip kullanarak farklı oyunlar ortaya koymuşlardır. Dramatik oyunda çocuklar; anne, pastacı, patron, tamirci, çaycı, baba vb. rollere girmişlerdir. Bununla beraber çocuklar, rollerine uygun davranıp çevrelerindeki diğer çocuklara çay, pasta gibi yaptıkları yiyecekleri tattırarak diğer masalarda oynayan çocuklarla da iletişim halinde olmuşlardır. İçinde birçok iletişim şekilleri ve farklı rolleri barındıran dramatik oyun, çocukların kullandığı liderlik stratejilerini ortaya çıkarmamızda bize birçok ipucu vermektedir. Bununla birlikte dramatik oyun çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin tamamının kullanıldığı ve en sık ortaya çıktığı oyun türü olmuştur.

Yapı-inşa oyunları, araştırma yapılan sınıfta çocukların oynamayı tercih ettikleri oyun türlerinden ikincisi olmuştur. Çocuklar yapı- inşa oyunlarını, legolar için ayrılan masada oynamışlardır. Bu masada farklı şekil ve boyutlarda legolar, jenga tahtaları,

plastik ve ahşap geometrik şekiller vb.. malzemeler ile farklı şekiller ortaya çıkarmışlardır. Yapı-inşa oyunlarını daha çok erkek çocukların tercih etmesine rağmen bu oyun için cinsiyete bağlı belirgin bir seçim görülmemiştir. Çocuklar yapı-inşa oyunlarında sınıf içinde bulunan lego ve jenga tahtalarını bir araya getirerek ilginç şekiller meydana getirmiş ve bu şekiller üzerinden hikâyeler uydurarak farklı rollere bürünmüşlerdir. Çocukların yapı-inşa oyunlarında farklı şekiller meydana getirirken birbirleriyle kurdukları iletişim ve birbirlerine yaklaşım şekilleri çocukların kullandığı liderlik stratejilerini ortaya koymamızda bize yol göstermiştir.

Fiziksel (lokomotor) oyun, çocukların oynamayı tercih ettikleri oyun türlerinden üçüncüsü olmuştur. Çocuklar bu oyunu sınıf içinde ve sınıfta puzzle, eşleştirme kartları vb. malzemeler için ayrılan masada oynamaktadır. Ayrıca sınıfta bulunan holihop ile de zaman zaman oynamışlardır. Bunun yanı sıra sınıfın ortasında bale hareketleri gösteren çocukla bale hareketlerini yapmayı da denemişlerdir. Fiziksel oyunu masada bulunan malzemeler kız ve erkek ayrımı olmamış hem kız hem de erkekler oynamışlardır. Ancak puzzle ile oynamaya erkekler kızlara göre daha fazla zaman ayırmışlardır. Çocukların fiziksel oyun içinde birbirleriyle kurdukları iletişim şekilleri, birbirlerine karşı sergiledikleri davranışlar çocukların kullandıkları liderlik stratejisini ortaya çıkarmamızda bize ipucu vermektedir.

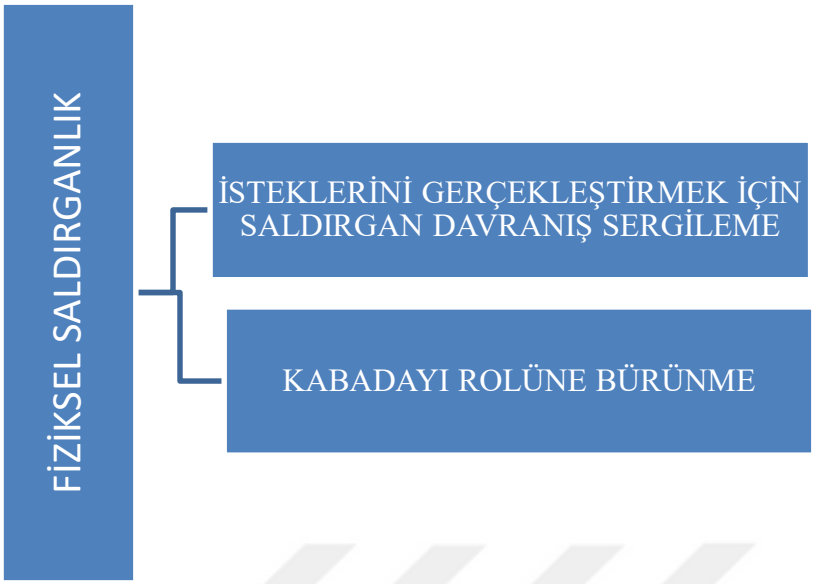
Manipülatif oyun, araştırma yapılan sınıfta çocukların oynamayı tercih ettikleri oyun türlerinden dördüncüsü olmuştur. Çocuklar manipülatif oyunu genellikle sanat merkezi için ayrılan masada oynamışlardır. Manipülatif oyunda çocuklar hamur, kil vb.. malzemelere farklı şekiller vererek yeni ürünler ortaya çıkarmışlardır. Manipülatif oyun sınıfta genellikle kızlar tarafından tercih edilen bir oyun olmasına rağmen zaman zaman erkeklerde manipülatif oyun masasına katılmışlardır. Çocukların manipülatif oyunu dramatik oyun malzemelerini kullanarak da oynadığı görülmüştür. Manipülatif oyunda, dramatik oyunda olduğu kadar yoğun iletişim kurulmamış çocuklar genellikle bireysel oynamayı tercih etmişlerdir.

Kurallı oyun, araştırma yapılan sınıfta çocukların oynamayı tercih ettikleri oyun türlerinden beşincisi olmuştur. Kurallı oyunda genellikle erkekler ön plana çıkarken kızlarda az da olsa bu oyunu tercih etmiştir. Kurallı oyun içinde erkekler ön planda olduğu için oyun içinde sert ve saldırgan tavırlar gözlenirken, kızlarda sözel beceriler ön plana çıkmıştır. Bu oyunda çocuklar, aralarında kendiliğinden ortaya çıkan durumlarda uydurdukları oyunları oynarken aynı zamanda evden getirdiği bir oyuncak ya da nesne üzerinden de oyun kurup oynamışlardır. Oyun içindeki kuralları oyunu oynayan çocuklar

belirlemiştir. Bununla birlikte çocuklar okul içinde yemek saatinde ya da sınıf dışında gelişen herhangi bir durum üzerinden de oyun uydurarak kurallı oyun oynamayı sürdürmüşlerdir. Kurallı oyun çocuklar arası iletişim ve etkileşimin diğer oyun türlerine kıyasla en az görüldüğü ve çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin en az ortaya çıktığı oyun türü olmuştur.

4.1.1. Fiziksel Saldırganlık

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejilerinden birincisi fiziksel saldırganlık olmuştur. Fiziksel saldırganlık stratejisinde çocuklar akranları arasında lider olabilmek için baskıcı bir tavır sergileyip zor kullanarak diğerleri üzerinde otorite kurmaya çalışmışlardır. Bunun yanı sıra bu stratejide çocuklar kendi isteklerini ön planda tutmuş ve akranlarını kendi istediği gibi yönlendirebilmek için farklı davranışlar sergilemişlerdir. Bu amaçla arkadaşlarını itmiş, arkadaşlarından istediği oyuncağı çekiştirerek almış, istemediği oyuncakları fırlatmıştır. Diğer çocukları susturmak ve onlara kendi isteklerini yaptırmak için masaya yumruğuyla vurmuştur. Fiziksel saldırganlık stratejisi çocukların kullandığı diğer liderlik stratejilerinden olan ilişkisel saldırganlık stratejisi ile çocukların akranlarına karşı yaklaşımları yönünden benzerlik göstermektedir. Her iki stratejide de lider olmak isteyen çocukların diğerleri üzerinde davranışsal ya da sözlü olarak baskısı söz konusu olmuştur. Fiziksel saldırganlık stratejisini diğer liderlik stratejilerinden ayıran nokta ise; fiziksel saldırganlık stratejisinde çocuklar akranlarına uyguladıkları baskıyı fiziksel güç kullanarak saldırgan davranışlarla göstermişlerdir. Fiziksel saldırganlık stratejisinin ortaya çıktığı oyun türlerine baktığımızda dramatik oyun, yapı-inşa oyunu, fiziksel (lokomotor) oyun ve kurallı oyunda ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanında fiziksel saldırganlık stratejisinin diğer oyun türlerine göre en çok dramatik oyun ve yapı-inşa oyunlarında ortaya çıktığı gözlenmiştir. Fiziksel saldırganlık stratejisinin alt kategorileri şekil 2 ’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Fiziksel saldırganlık

Şekil 2 incelendiğinde fiziksel saldırganlık stratejisi, isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranış sergileme ve kabadayı rolüne bürünme kategorileri ile incelenmiştir. Çocuklar lider olmak için diğerlerini kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmiş ve kendi isteklerini gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra akranları arasında sergiledikleri davranışlarla kabadayı rolüne bürünerek etrafında bulunanlara kendi isteklerini yaptırmak için onları zorlamışlardır.

4.1.1.1. İsteklerini Gerçekleştirmek İçin Saldırgan Davranış Sergileme

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin birincisi olan fiziksel saldırganlığın birinci alt kategorisi isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranış sergileme olarak belirlenmiştir. İsteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranış sergileme, çocukların akranları arasında lider olmak için başvurdukları yollardan biri olmuştur. Diğerlerine kendi istediğini yaptırmak için saldırgan davranış sergileyen çocuk; oyunu kendi istediği gibi oynatan, oyunun içindeki gidişatı kendi istediği gibi yönlendiren, oyundaki kararları kendi istediği gibi alan çocuk olmuştur. Ayrıca etrafında bulunan akranlarına kendi isteklerini yaptırarak akranları üzerinde otorite kurmaya çalışmışlardır. Bunun için saldırgan davranışlar sergileyerek diğerlerini kendi isteklerini

yapmaları konusunda zorlamışlardır. Şekil 3'te isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranış sergilemenin alt kategorileri verilmiştir.



Şekil 3. Kendi isteklerini gerçekleştirerek güç hâkimiyeti sağlama

Şekil 3 incelendiğinde isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranışlar sergileme; diğerlerini korkutma/ tehdit etme ve isteklerini itiş kakış yoluyla yaptırma olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Çocuklar kendi isteklerini yaptırarak güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Bunun için diğerlerine sert, saldırgan davranmışlar, yer yer diğer çocukları itmişler ve vurmakla tehdit edip korkutmuşlardır. Fiziksel saldırganlık stratejisinin alt kategorisi olan isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranış sergilemenin; çocukların oynadığı oyun türlerinden dramatik oyun, yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun ve kurallı oyunda kullanıldığı, manipülatif oyun içinde ise kullanılmadığı görülmüştür.

4.1.1.1.1. Saldırgan Davranışlarla Diğerlerini Korkutma/ Tehdit Etme

Okulda akranlarıyla bir arada zaman geçirirken çocuklardan bazıları, diğerlerine kendi istediği bir şeyi yaptırmak ve yapılan şeyin kendi istediği gibi olmasını sağlamak için onları korkutmaya çalışmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların akranlarına kendi isteklerini yaptırabilmek için başvurdukları yollardan biri

saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutma/ tehdit etme olmuştur. Bunu oyun oynamamakla, küsmekle sözlü olarak tehdit ederek yaparken, bağırarak da korkutmuşlardır. Fiziksel olarak; vurmakla, boğmakla, kâğıdını çizmekle tehdit ederek ve kızgın bir ifade ile bakarak, elini yumruk yapıp masaya vurarak, elindeki bir oyuncakla vuracakmış gibi korkutarak yapmışlardır.

Çocuklar akranlarıyla birlikte herhangi bir şey yaparken aralarında anlaşmazlık çıkabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar oyun içinde sıra konusunda olduğu gibi oyuncak paylaşımı, oturacak sandalyeden ya da masada oturulacak yer vb. konularda yaşanmaktadır. Çocuklar çıkan anlaşmazlıkları farklı yollarla çözmeyi denemektedirler. Bu yollardan biri diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalışan çocuğun saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutması/tehdit etmesi olmuştur. Örneğin;

Sanat merkezinde resim yapan çocuklardan Linda ve Nilay arasında dağılan kalemleri toplama konusunda anlaşmazlık çıktı. Nilay Linda'ya kızgın şekilde bakıp yanaşarak "toplama, sen toplama" dedi. Linda toplamaya devam edince Nilay elindeki kalemi Linda'nın kâğıdına doğru tutup onu korkutmaya çalışarak "bak çizerim" dedi. Böyle olunca Linda kağıdını göğsüne doğru çekti. Nilay, Linda' ya kaşlarını çatıp bakarak "yapma bi daha yaparım, yapma küserim" dedi. (22.11.2017)

İsteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutma/tehdit etme yolunu çocukların oynadığı farklı oyun türleri içinde gözlemlediğimizde çocukların bu yolu; dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve kurallı oyunda içinde farklı şekillerde sergilediği görülmüştür.

Çocuklar, isteklerini gerçekleştirmek için kullandığı yollardan biri olan saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutma/tehdit etme yolunu **dramatik oyun** içinde kullanmışlardır. Akranları arasında kendi istediği şeyi yapmak/yaptırmak isteyen çocuk arkadaşını saldırgan davranışlarla tehdit etmiştir. Bunun yanında sergilediği davranışlarla diğer çocukları korkutmak istemiştir. Çocukların lider olmak amacıyla saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutma/tehdit etme yolunun dramatik oyunda nasıl kullanıldığını aşağıdaki diyalogda görmekteyiz.

Tamir eşyalarıyla kalorifer borularının yanında oynayan çocuklar aralarında konuşmaya başladı. Emre boruları sıkmaya devam ederken Uğur'a bakmadan "Uğur yeni boruyu ver" dedi. Hüseyin, Emre'ye bakıp "Uğur, benim ya bırak, o benim yardımcım "dedi ve Hüseyin, sesini yükseltip kaşlarını çatarak "o benim yardımcım" dedi. Emre, Hüseyin'e bakıp "senin yardımcın mı? Benim de yardımcım" deyince Hüseyin elindeki çekici havaya Emre'ye doğru eğilerek (Emre'yi korkutmak için) kaldırıp

vuracakmış gibi tuttu. Ardından Uğur'a bakıp "Uğur, sen benim yardımcımsın tamam mı lan?" dedi (06.12.2017)

Çocuklar, **yapı-inşa oyunu** içinde diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlayabilmek için kendi isteklerini diğerlerine yaptırmaya çalışmışlardır. Bu nedenle çocukların diğerlerini kendi isteklerine yaptırabilmek için korkutma/tehdit etme yollunu kullandıkları görülmüştür. Çocuklar akranları arasında güç hâkimiyeti kurabilmek için akranlarını tehdit etmişlerdir. Yapı-inşa oyunlarında tehdit ederken fiziksel olarak akranlarına zarar vermekle korkutmayı denemişlerdir. Bunu yaparken bir oyuncak ya da bir nesne kullanmışlardır. Örneğin;

Hüseyin Uğur ile legolardan yaptıkları baltalarla oyun oynuyorlardı. Hüseyin oyun içinde Uğur'a baltacılık oyununa başlamak için oyuna elindeki baltayı Uğur'a doğru eğip "hadiiii" diyerek ve Uğur'un baltasına vurdu (16.11.2017)

Yukarıda geçen diyaloga baktığımızda Hüseyin kendi istediğini Uğur'a yaptırmak için legolardan yaptığı baltayla Uğur'u korkutmaya çalışarak Uğur'un baltasına vurmuştur. Böylece Uğur'a baskı yaparak kendi istediğini yaptırmaya çalışmıştır.

Saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutma/tehdit etme, çocukların **kurallı oyun** içinde akranları arasında lider olmak için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Çocuklar isteklerini saldırgan davranışlarla ortaya koymuşlar ve isteklerini gerçekleştirerek güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Çocuklar bunun için arkadaşlarını saldırgan davranışlar sergileyerek onları korkutma ve tehdit etme yolunu seçmişlerdir. İsteklerini bağırarak masaya vurarak söyleyip diğerlerini korkutmuş, isteklerini yapması için arkadaşını boğmakla tehdit etmişlerdir. Örneğin;

Emre evden getirdiği oyuncakla arkadaşlarıyla oynarken Hüseyin oyuncakla oynamak istediğini söyleyince Emre Hüseyin'e bakmadan gülümseyerek "sıra Can daa…" dedi. Hüseyin ayağa kalkıp elini yumruk yaparak Emre'ye yaklaştı ve (kızgın bir yüz ifadesi ile "seni boğarım bak" dedi. (23.11.2017)

4.1.1.1.2. İsteklerini İtiş - Kakış Yoluyla Yaptırma

Çocukların lider olmak amacıyla kendi isteklerini yaptırabilmek için sergilediği saldırgan davranışlardan biri de isteklerini itiş kakış yoluyla yapmak/yaptırmak olmuştur. Diğerlerini kendi istekleri doğrultusunda yönlendirip güç hâkimiyeti sağlamaya çalışan çocuklar bunu başarabilmek için diğerlerine fiziksel müdahalede bulunmuşlardır. Bunu; istediği oyuncağı arkadaşı vermeyince çekiştirip alarak, oyun oynarken kendi oyununa

müdahale edene engel olmak için onu iterek, diğerleri fazla gürültü yapınca masaya vurup susmalarını söyleyerek ya da oturacakları yer için arkadaşıyla tartışıp onu iterek göstermişlerdir. Örneğin*;*

Emre masaya doğru gidip sandalyeye oturdu. Uğur ve Hüseyin de Emre'nin arkasından gitti. Hüseyin ile Uğur tam Emre'nin yanındaki sandalyeye aynı anda ellerini attı ve ikisi de birbirini itip sandalyeyi çekiştirip almak istedi. Hüseyin, kaşlarını çatıp Uğur'a bakarak "o benim sandalyem" dedi ve Uğur'un elini itti. Uğur da sandalyeyi çekiştirip almaya çalışarak "yavv benim haa" dedi. (23.11.2017)

İsteklerini itiş-akış yoluyla yapma/yaptırma, çocukların **fiziksel (lokomotor) oyun** içinde akranları arasında lider olmak için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Çocuklar oyun oynarken kendi isteklerini yapmak için diğerlerini itmiş, istediği oyuncağı alabilmek için zor kullanıp oyuncağı çekip almıştır. Örneğin;

Ara öğün saatinde meyvesini yiyen Selin dolabın arkasında bulunan holihopu alıp çevirmeye çalıştı. Selin'i gören Hatice de masasından kalıp onun yanına geldi. Selin holihopu çevirmeye çalışırken Hatice, " Selin öyle olmaz bi ver hele" diyerek elini uzattı. Selin geri çekilip Hatice'nin almasını engelledi. Bu sırada Selin çevirmeye çalışırken yere düşen holihopu Hatice uzanıp tutarak, " bi gösterim Selin" dedi ve aldı. Hatice çevirmeyi denerken Selin holihopu alma için elini uzattı. Hatice geri çekildi ve " dur bi ben yapim" dedi. Selin o sırada yere düşen holihopa uzanıp Hatice'nin elinden çekiştirmeye başladı. Hatice de holihopu tutup vermek istemeyince Selin" ya ver ben yapıcam" diyerek Hatice'yi itip holihopu çekip aldı. (30.11.2017, alan notu)

4.1.1.2. Kabadayı Rolüne Bürünme (Saldırgan ve Sert Tavır Sergileme)

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin birincisi olan fiziksel saldırganlığın ikinci alt kategorisi kabadayı rolüne bürünme olarak belirlenmiştir. Bu stratejide diğer fiziksel saldırganlık stratejisinin alt kategorilerinde olduğu gibi lider olmak isteyen çocuk akranlarıyla sert ve saldırgan davranışlarla iletişim kurmuştur. Ancak kabadayı rolüne bürünme davranışını fiziksel saldırganlık stratejisinin diğer alt kategorilerinden ayıran nokta, çocukların oyun içinde iletişim halindeyken karşı taraftan herhangi bir saldırı gelmeden bu role girmeleri ve iletişim şekilleriyle diğerlerini kendilerinden daha aşağıda ve daha güçsüz görmeleri olmuştur. Bu anlamda çocuklar kendilerini patron, öğretmen, usta vb. olarak görmüşlerdir. Çocuklar diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlayabilmek için sert tavır ve davranışlar sergileyip emir cümleleriyle

konuşmuşlardır. Bunu oyun içinde diğerine kendi isteğini yaptırmak, istediği bir oyuncağı vermesini sağlamak için kullanmışlardır. Çocuklar sınıfta aynı masada oyun oynarken oyuncakları birlikte kullanmaktadır. Oyun içinde istediği oyuncağı diğerinden almak isteyen çocuk masada sert bir tavırla emir cümleleriyle bağırarak oyuncağı vermelerini söylemiştir. (Bunu yaparken masanın patronu kendisiymiş diğerleri de onun isteğini yapmak zorunda olan yardımcılarmış gibi davranmaktadır) Bunun üzerine masada oturan çocuklardan biri oyuncağı getirip ona vermiştir. Buna ek olarak birlikte bir oyun kurmak isteyen çocuklar arasında farklı oyun fikirleri ortaya çıkarmıştır. Kendi oyununu oynamalarını isteyen çocuk yumruğuyla masaya vurarak bağırmış ve diğerlerini kendi oyununu oynatmayı başarmıştır.

Özetlemek gerekirse; çocuklar arasında kullanılan kabadayılık rolüne bürünme davranışında çocuklar kendilerini diğerlerinden daha üst statüde görerek akranlarına sert şekilde kaba davranıp onlarla emir cümleleriyle konuşarak ve onlara bağırarak fiziksel müdahaleyle kendi isteklerini yaptırmışlardır. Örneğin;

Hatice boyamasını yaparken, Selin de onu izliyordu. Selin tam Hatice'nin boyamasından bir yeri gösterecekti ki Hatice, "Selin, sen şu kutuyu boyıycaksın" ded. Selin tekrar göstermek için elini uzatınca Hatice Selin'in elini kızgın bir şekilde "Selin dur" diyerek itti ve Selin'in göstereceği şekli gösterip "şunu ben boyıycam" dedi.(16.11.2017)

Çocuklar birlikte oynadıkları arkadaşlarıyla oynamak istemeyince, oynadığı oyunu ya da oyuncağı değiştirmek isteyince bunu saldırgan tavırlarla göstermişlerdir. Örneğin;

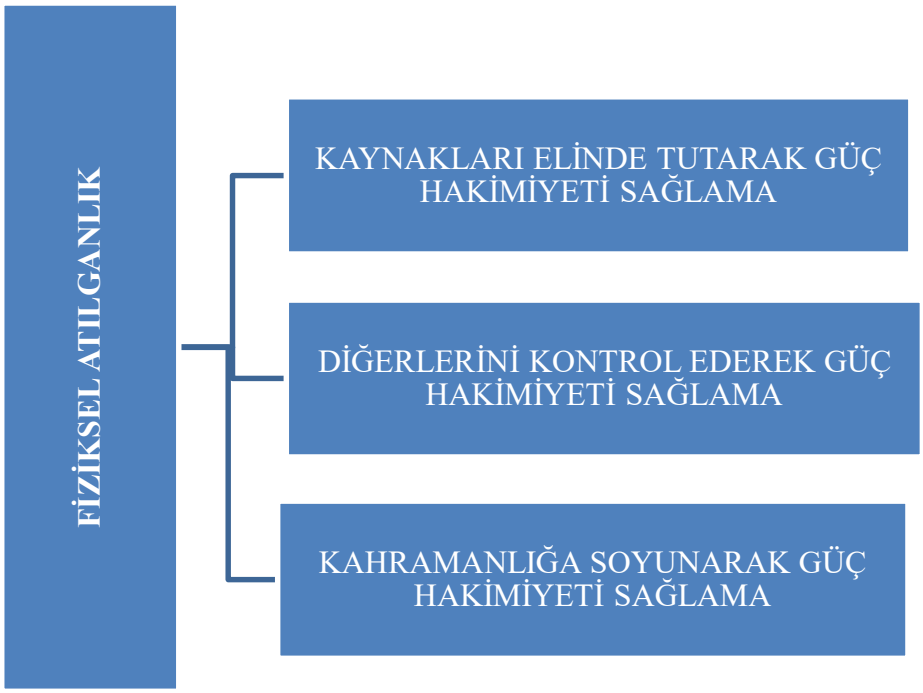
Uğur, Emre'nin getirdiği çekici alıp kullanmaya çalıştı, kullanamayınca "al lan bunları bi şeye yaramıyor" diyerek Emre'nin önüne doğru fırlatıp attı. (06.12.2017)

Çocuklar kabadayı rolüne bürünme davranışını **dramatik oyunlarında,** saldırgan davranışlar sergileyerek ve akranlarıyla emir cümleleriyle konuşarak kullanmışlardır. Bazı konuşmalarında seslerini yükseltmişlerdir. Oyun oynarken arkadaşından emir cümlesiyle oyuncak vermesini söylemişlerdir. Yardıma ihtiyacı olduğu anda bile bunu emir cümlesiyle dile getirerek grup içinde kabadayı rolüne bürünmüşlerdir. Dramatik oyun merkezinde yeni oyuna başlayacakları zaman lider olmak isteyen çocuk, diğerleriyle kendi istediği oyunu oynamak için mücadele etmiş ve bunu sergilediği saldırgan davranışlarla diğerlerini korkutarak başarmaya çalışmıştır. Bu durumun örneğini aşağıda geçen diyalogda görmekteyiz.

Dramatik oyun merkezinde bulunan Mert, Yankı'ya bakıp "ne yapacaz şimdi?" diye sordu. Yankı ise masaya bakarak "Çiftlik" dedi. Mert, Yankı'ya bakıp "pizza yapıcaz" dedi. Yankı Mert'e bakmadan kaşlarını çattı, sesini yükseltip elini yumruk yapıp masaya vurarak Mert'e yaklaştı ve "hayır, çiftlik yapıcaz pizza yapmıcaz" dedi. (30.11.2017)

4.1.2. Fiziksel Atılganlık

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden ikincisi fiziksel atılganlık stratejisi olmuştur. Fiziksel atılganlık stratejisinde çocuklar daha çok diğerleri için cazibesi olan materyal ya da oyuncakları kullanarak ve kendi becerilerini ortaya koyarak lider olmaya çalışmışlardır. Çocuklar lider olmak için önemli ve çekici kaynakları elinde tutmuş, arkadaşlarını kontrol etmiş ve zor işleri üstlenip bir kahraman gibi diğerleri üzerinde otorite kurmaya çalışmışlardır. Fiziksel atılganlık stratejisinde, fiziksel saldırganlık stratejisinde olduğu gibi zor kullanma ve ilişkisel saldırganlık stratejisindeki gibi diğer çocuklara baskı yapma durumu söz konusu olmamıştır. Şekil 4' te fiziksel atılganlık stratejisinin alt kategorileri gösterilmektedir.

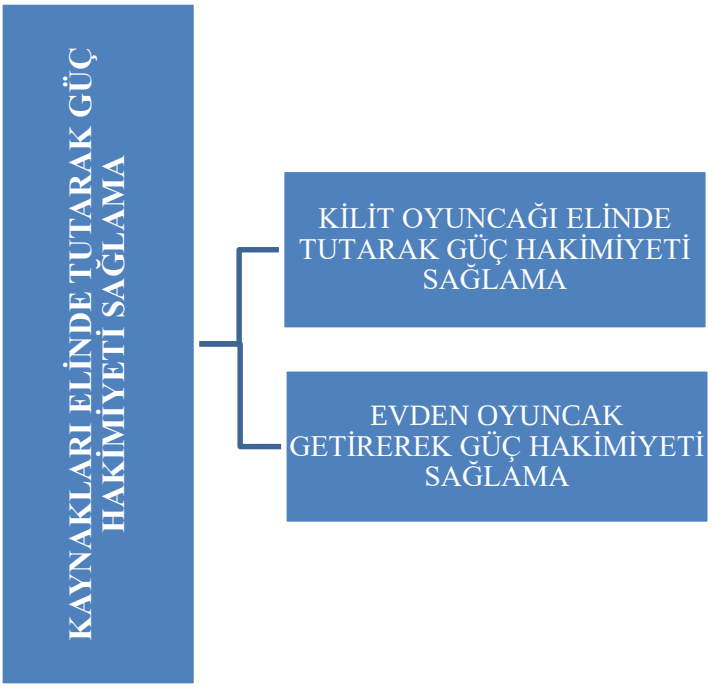


Şekil 4. Fiziksel atılganlık

Şekil 4 incelendiğinde fiziksel atılganlık stratejisinin; kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama, diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlama ve kahramanlığa soyunarak güç hâkimiyeti sağlama olmak üzere üç alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. Çocuklar lider olabilmek için diğer çocuklar için çekici olan kaynakları elinde bulundurmuş, zaman zaman diğerlerinin neyi nasıl yaptıklarını kontrol etmiş ve zor işlerde bir kahraman gibi ön plana çıkarak güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Çocukların oynadığı oyunlara bakıldığında fiziksel atılganlık stratejisinin çocukların oynadığı farklı oyun türlerinden; dramatik oyun, fiziksel oyun, yapı-inşa oyunları, manipülatif oyun ve kurallı oyun olmak üzere bütün oyun türlerinde kullanıldığı görülmüştür.

4.1.2.1. Kaynakları Elinde Tutarak Güç Hâkimiyeti Sağlama

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin ikincisi olan fiziksel atılganlığın birinci alt kategorisi kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama olarak belirlenmiştir. Çocukların akranları arasında güç hâkimiyeti sağlayabilmek için kullandığı yollardan biri de kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama olmuştur. Şekil 5' te kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama yolları gösterilmektedir.



Şekil 5. Kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama

Şekil 5' e bakıldığında kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama kategorisinde kilit oyuncağı elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama ve evden oyuncak getirerek güç hâkimiyeti sağlama olmak üzere iki alt kategorinin yer aldığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara çocukların kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlayabilmek için sınıfta sınırlı sayıda olan veya diğer çocuklar tarafından ilgi gören oyuncağı elinde bulundurarak ya da sınıfta olmayan bir oyuncak, kitap vb. evden getirerek diğerlerinin ilgisini üzerine çekmeye çalıştıkları, böylelikle de akranları üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Fiziksel atılganlık stratejisinin alt kategorisi olan kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama davranışını çocukların oynadığı oyun türleri bağlamında değerlendirdiğimizde, çocukların kilit (esas) oyuncağı elinde tutma davranışı dramatik oyun içinde ortaya çıkarken, evden oyuncak getirme davranışının kurallı oyun içinde ortaya çıktığı görülmüştür.

4.1.2.1.1. Kilit (Esas) Oyuncağı Elinde Tutma

Çocuklar arasında sınıfta bulunan herkes tarafından kullanılan, popüler olan ya da sayıca sınırlı olan oyuncakla oynamak veya elinde bulundurmak çocuklara güç kazandırmıştır. Çocuklarda lider olabilmek için bu kaynakları elinde tutma yolunu kullanmışlardır. Tamir setinin bulunduğu tamir çantasını taşımak, sanat merkezindeki boya kalemlerinin bulunduğu kalemliği yanında tutmak, evden boyama kitabı getirmek bu yollardan birkaçıdır. Örneğin

Hatice evden getirdiği boyama kitabını arkadaşlarıyla sanat merkezinde bulunan masada boyadı. Ardından boyama kitabını açık şekilde masadan aldı, Cemre ve Selin'i yönlendirerek "Cemre, sen şu köşeden tut, Selin al al sen de burdan tut" dedi ve Cemre ve Selin'e boyadıkları sayfa açık şekilde tutturup " şimdi benle gelin" dedi. Ayağa kalkıp öğretmene doğru yöneldi ve Cemre ile Selin'e "böyle gelin" dedi ve Helin öğretmene ne çizdikleri gösterip anlattı.(16.11.2017)

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fiziksel atılganlık stratejisinin bir alt kategorisi olan kilit (esas) oyuncağı elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlama yolunun **dramatik oyun** içinde ortaya çıktığı görülmüştür. Çocuklar, kilit (esas) oyuncağı elinde tutarak akranları arasında lider olma yolunda güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Bunun için çocuklar dramatik oyunlarında arkadaşları arasında ilgi gören oyuncağı elinde tutarak akranlarının etrafına toplanmalarını ve yanında bulunmalarını sağlamışlardır.

Bunun yanı sıra sınıfta popüler olan oyuncağı elinde tutan çocuklar, diğerlerinin oyuncakla oynamak için kendinden izin almalarını sağlayarak diğerleri üzerinde otorite kurmaya çalışmıştır. Bu durumu destekleyen bulguları aşağıda geçen diyalogda görmekteyiz.

Dramatik oyun merkezinde bulunan Yaman, sınıfta diğer arkadaşları tarafından ilgi gören testereyi yan masada görünce hemen o masaya geçip onunla oynamaya başladı, Yankı da Yaman'ın arkasından gitti. (30.10.2017)

Lider olmak isteyen çocuk dramatik oyunlarında sınıftaki popüler oyuncağı ellerinde bulundurup aynı zamanda diğer çocukların ilgisini çekerek etrafına toplanmasını sağlamışlardır. Bunu yaparak etrafına gelen çocuklar arasında güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Bu durumun örneğini aşağıdaki diyalogda görmekteyiz.

Hatice dramatik oyun merkezinde hayvanların olduğu masada oturmuş oynarken aynı zamanda tamir aletlerinin olduğu çantayı yanında tutmaktadır. Sonrasında diğerlerini etrafına toplayarak oyununa dahil etmek için penseyle hayvanları tutarak "hayvanları alıyorum böyle hayvanları böyle aldığımda ayakta durcaklar" diyerek hayvanları dik şekilde koymaya çalışıyordu. Masada oturan diğer çocukların hepsi dikkatle Hatice'yi izlemeye başladı. Hatice arkadaşlarına, "isterseniz deneyebilirsiniz" deyince Emre ve Uğur aynı anda ellerini uzattı. Bunu gören Hatice, "o zaman sırayla olsun, önce Emre yapsın sonra sen Uğur tamam mı?" dedi. Emre, Hatice'ye bakıp "tamam" dedi. (06.11.2017)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi çocuklar lider olmak için kaynakları ellerinde bulundurup o oyuncakla oyun kurmuşlardır. Kurdukları oyunu nasıl ve hangi sırayla oynayacaklarını belirleyerek oyunun lideri olmuşlardır.

4.1.2.1.2. Evden Oyuncak Getirme

Çocuklar diğerleri arasında kaynakları elinde tutarak güç hâkimiyeti sağlamak için farklı yollar kullanmışlardır. Bu yollardan biri de evden okula oyuncak, kitap vb. getirme olmuştur. Sınıfta lider olmak isteyen çocuk evden oyuncak, kutu, boyama kitabı vb. eşyalar getirerek diğer çocukların etrafına toplanmasını sağlamışlardır. Kendi getirdiği oyuncakla diğer çocukları etrafına toplamayı başaran çocuk oyunun kontrolünü ele almıştır. Bununla beraber evden getirdiği oyuncakla oynama sırasını belirlemiş,

oynamak isteyenlerin kendinden izin alarak oynamalarını sağlamış ve oyuncakla nasıl oynayacaklarına da yine oyuncak sahipleri karar vermişlerdir. Örneğin;

Hatice sanat merkezinde evden getirdiği boyama kitabını boyuyordu. Diğer çocuklardan bir kaçı da onun boyama kitabını ve nasıl boyadığını inceliyordu. Hatice kendini izleyen Selin'e kitaptan resmin yarısını gösterip "Selin, burayı ben boyiyim" diğer yarısını gösterip "şuraları hep siz boyıycaksınız" dedi. Selin, Hatice'ye "tek tek boyarız" deyince Hatice resmini boyayarak "hayır tek tek boyamıcaz hepimiz boyıycaz, sen de boyıycaksın ama" dedi.(16.11.2017)

Bir başka diyalogda,

Hatice evden getirdiği boyama kitabını Cemre'nin de boyamasına izin vererek "*Cemre, sen de burayı boya, buna sarı da turuncu olur" dedi.* (16.11.2017)

Kaynakları elinde tutarak güç hakimiyeti sağlamak çocukların **kurallı oyunda,** fiziksel atılganlık stratejisi altında kullandığı yollardan biri olmuştur. Çocuklar diğerlerinde olmayan bir oyuncağa sahip olarak diğerlerinin ilgisini çekmeye ve diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Bunun için evden oyuncak getirme yolunu kullanmışlardır. Örneğin;

Emre'nin evden getirdiği oyuncağı gören arkadaşları etrafına toplandı ve Emre'yi izleyip oyuncakla ilgili Emre'ye soru sormaya başladılar. Oyuncakla oynamak istediklerin söylediler. Emre evden getirdiği oyuncağı bir arkadaşına oynaması için verirken oyuncaktaki düğmeyi gösterip "*işte şu düğme" dedi ve "bak zor olana gelince bunları vururken bana söyle, ben vururum vuramazsan bana söyle tamam mı" dedi.* (23.11.2017)

Yukarıda geçen diyalogda görüldüğü gibi lider olmak isteyen çocuklardan Emre'nin evden getirdiği oyuncağa ilgi göstermiş, Emre'ye oyuncakla ilgili sorular sormuş, oyuncakla oynamak için Emre'den izin istemişlerdir. Emre de etrafına toplanan arkadaşlarına oyuncakla nasıl oynandığını göstermiştir. Böylelikle akranları oyunu kontrol eden arasında otorite sahibi olmuştur.

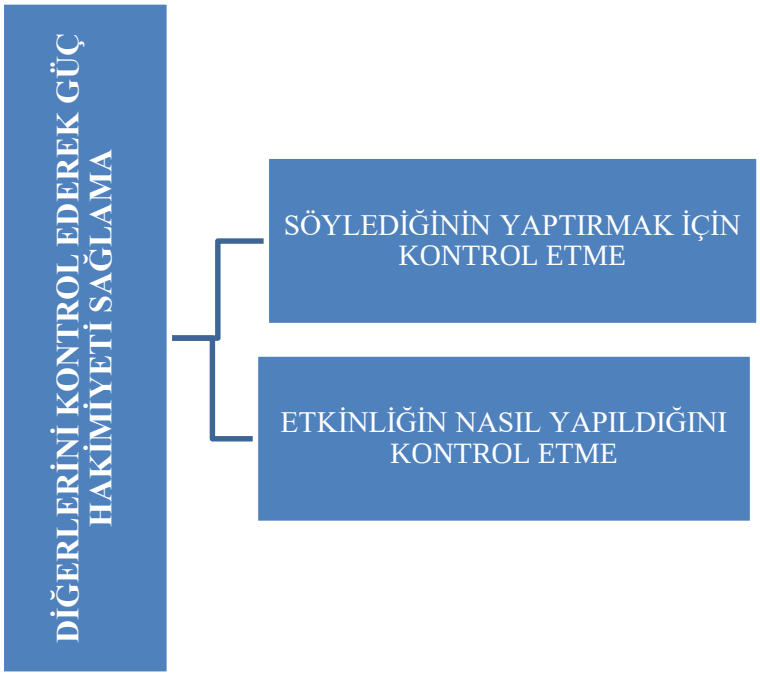
4.1.2.2. Diğerlerini Kontrol Ederek Güç Hâkimiyeti Sağlama (Kontrolle Otorite Kurma)

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin ikincisi olan fiziksel atılganlığın ikinci alt kategorisi diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlama olarak belirlenmiştir. Çocuklar bunu sanat merkezinde

resim yapan arkadaşının resmine bakıp düzenlemesi gereken yerleri göstererek, yanında oturanın hamurla yaptığı şekle ara ara bakarak ya da yapılışını gösterdiği bir şeyi kendi söylediği gibi yapılıp yapılmadığını izleyerek, yaptıkları yemeği kabına yerleştiren arkadaşını doğru yere koyup koymadığını takip ederek yapmışlardır. Ayrıca diğerleri sormadan onların yaptığı etkinlikleri inceleyip yorum yapmış, aynı masada oturduğu arkadaşının yaptığı etkinliği kontrol etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar yapılan görüşmede lider olmak isteyen çocukların etkinliği kendi istediği gibi yapmayanı ya da oyunu kendi istediği gibi oynamayanı uyardıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin;

Sınıfta en sevdiğin arkadaşınla oyun oynarken oyunda onun istemediği bir şeyi yapmak istesen arkadaşın buna nasıl tepki gösterir? Şeklindeki görüşme sorusuna Emre, "Emre, öyle yapmak yok der." şeklinde cevap vermiştir. (Görüşme 4)

Diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlama davranışının çocukların oynadığı oyun türlerinden yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun ve manipülatif oyunda ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bunun yanında diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlama davranışının en fazla yapı-inşa oyunları ve manipülatif oyunda sergilendiği görülmüştür. Diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlamanın alt kategorileri şekil 6' da verilmiştir.



Şekil 6. Diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlama (kontrolle otorite kurma)

Şekil 6 incelendiğinde çocuklar diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlamak için; söylediğini yaptırmak için kontrol etme ve etkinliğin nasıl yapıldığını kontrol etme davranışlarını sergilemişlerdir. Çocukların diğer çocukları kontrol etmelerindeki amaç; etkinliği kendi söylediği gibi yapmalarını sağlamak, yanlış yaptıklarında uyarıp nasıl düzelteceklerini söyleyerek kendilerini akademik olarak üstün görmek ve bunu diğerlerine kabul ettirmek olmuştur. Ayrıca diğerlerine etkinliğin nasıl yapıldığını söyledikten sonra liderliği garantilemek için kendi söylediği gibi yapıp yapmadıklarını kontrol etmişlerdir. Herhangi bir durumda etkinliği yapmakta zorlanan çocuklara destek olmuşlardır. Gerekli durumlarda da uyarılarda bulunarak nasıl yapmaları gerektiğini söylemişlerdir**.**

4.1.2.2.1. Söylediğini Yaptırmak İçin Kontrol Etme

Çocukların diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlamak yolunda sergilediği davranışlardan birincisi söylediğini yaptırmak için kontrol etme olmuştur. Çocuklar akranlarının oyun ve etkinliklerini nasıl devam ettirmeleri gerektiği konusunda uyarmışlar ve kendi söylediğini yapmalarını sağlamak için akranlarının yaptığı etkinlik ya da oynadığı oyunları ara ara bakıp kontrol etmişlerdir. Bunu aşağıda geçen örnekte görmekteyiz.

Sanat merkezinde resim yapan Nilay, kendini izleyen Linda' ya yaptığı resimde bir bölüm göstererek "*burayı yapabilirsin" dedi. Linda kalemlikten kahverengi kalemi aldı ancak Nilay Linda' ya kâğıtta bir şeyler göstererek* "ö*nce bura boyıycaksın o olmaz" diyerek elindeki kalemi alıp kalemliğe koydu ve pembe kalemi alıp Linda' ya verdi. Linda pembeyi alıp Nilay ile birlikte boyamaya başladı. Nilay, ara ara eğilip Linda'nın boyadığı yere bakıp kontrol edip ona fısıldayarak bir şeyler söyledi. Linda da başını sallayarak* "*tamam" dedi. Linda boyamaya devam etti. Nilay ise bir süre Linda'in boyamasını izledi ve Linda'in boyadığı yere eğilip "pembe olsun evet orası" dedi. Nilay bir süre dikkatle Linda' nın resim yapmasını izledi. Zaman zaman eğilip Linda'nın resmini ayrıntılı bakıp kontrol etti. (06.12.2017).*

Söylediğini yaptırma için kontrol etme davranışı, çocukların oynadığı yapı-inşa oyunları ve manipülatif oyun içinde ortaya çıkmıştır. Söylediğini yaptırmak için kontrol etme davranışı çocukların **yapı-inşa oyunları** içinde diğerlerine kendi söylediklerini yaptırarak güç hâkimiyeti sağlamak için sergiledikleri bir davranış olmuştur. Diğerlerine yapması gerekeni söyleyen çocuk söylediğinin yapılmasını garantilemek için yapılan işi

kontrol etmiştir. Bunun için diğerlerinin oyun içinde yapılması gerekeni ya da herhangi bir şeyi kendi söylediği gibi yapıp yapmadığını, kendi söylediği malzemeleri kullanıp kullanmadığı kontrol etmek için ara ara diğerlerini izlemişlerdir. Oyun içinde herhangi bir şeyi nasıl yapmaları gerektiğini göstererek anlatmış ve ardından kendi söylediğini yapıp yapmadıklarını kontrol etmişlerdir. Örneğin;

Uğur, Hüseyin ve Emre legolarla oynuyorlardı. Uğur ,"hadi Hüseyinnn yağlayalım bak böyle" diyerek bir parça legoyu, legolardan yaptığı şekle sürmeye başladı. Emre ve Hüseyin de Uğur'a bakıp aynısını yaptılar. Uğur legoyu sürmeye devam ederek "bi tane bile toz kalmadı benimkinde abi" dedi. Emre de Uğur'a bakıp "benimkisinde de bi tane bile toz kalmadı" diyerek güldü. Uğur kendi legosunu sürerken Hüseyin ve Emre'nin şekillerine bakıp kontrol ederek iyice yağlayın haa.." diye uyardı. (16.11.2017)

Söylediğini yaptırmak için kontrol etme davranışı, çocukların **manipülatif oyunları** içinde kendi söylediklerini yaptırarak güç hakimiyeti sağlamak için sergiledikleri bir davranış olmuştur. Bunun manipülatif oyun içinde nasıl ortaya çıktığı gözlemlendiğinde, lider olmak isteyen çocuğun diğer çocukların oynadıkları oyunu takip edip, yaptıkları şekillere bakarak diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Kendi elindeki malzemeye şekil verirken akranlarına arada bakıp onlara sormadan onlara nasıl yapmaları gerektiğini söylemiş ve kendi söylediği gibi yapıp yapmadıklarını ara ara bakıp kontrol etmişlerdir. Diğerlerinin yaptığı şekillere bakıp ihtiyaç duyduğunda bu şekiller üzerinde düzeltme yapmışlardır. Ayrıca çocuklar manipülatif oyun içinde diğerlerine kendi söylediklerini de yaptırabilmek ve bu yolla güç hâkimiyeti sağlayabilmek için diğerlerini ara ara kontrol edip gerekli gördükleri yerde nasıl yapmaları gerektiği konusunda onları uyarmışlardır. Örneğin;

Nilay ve Linda hamurlara şekil veriyorlardı. Nilay, elinde hamuruna şekil verirken Linda'ya "hadi sende benim gibi yap" dedi. Linda Nilay'a bakıp hamuru onun gibi yuvarladı. Nilay ile Linda hamuru misket gibi yuvarlayıp bardağa koyuyorlardı. Bu sırada Nilay Linda'nın nasıl yaptığına bakıp kendi elindeki şekli göstererek "bak bak böyle yapacaksın tamam mı? biraz daha yap olcak" dedi. (21.11.2017)

4.1.2.2.2. Etkinliğin Nasıl Yapıldığını Kontrol Etme

Çocukların diğerlerini kontrol ederek güç hâkimiyeti sağlamak yolunda sergilediği davranışlardan ikincisi etkinliğin nasıl yapıldığını kontrol etme olmuştur.

Lider olmak isteyen çocuklar diğerleri üzerinde otorite kurmak için diğerlerinin yaptığı etkinlikleri ara ara bakıp kontrol etmişlerdir. Diğerleri herhangi bir şey sormadan nasıl yapmaları konusunda fikirlerini söylemişler, ara ara da yanlış yaptıklarını söyleyip düzeltmeleri gerektiğini belirmişlerdir. Kendileri oyunlarına devam ederken bir yandan da nasıl yaptıklarını anlatıp yanında oturan ya da etrafında olan akranlarının yaptıklarını kontrol etmişlerdir.

Etkinliğin nasıl yapıldığını kontrol etme davranışının ortaya çıktığı oyun **fiziksel (lokomotor) oyun olmuştur.** Çocuklar fiziksel (lokomotor) oyun içinde arkadaşlarının oyunu nasıl oynadığına, puzzle parçalarını nasıl dizdiğine, etkinliği nasıl yaptığına ara ara bakıp kontrol etmişlerdir. Bu kontrolleri yaparken de düzeltmesi gereken yerleri göstermişler ve zaman zaman da nasıl yapmaları gerektiğini söylemişlerdir. Örneğin;

Satranç taşlarının olduğu masada Uğur ve Emre oturmuş satranç taşlarını dizmeye çalışıyorlardı. Uğur kendi taşlarını dizerken ara ara Emre'nin nasıl dizdiğine bakıp Emre' yi kontrol ediyordu. Emre'nin dizdiği yere bakıp "burayı siyah yapsana Emre" diye uyardı. (27.11.2017)

4.1.2.3. Kahramanlığa Soyunarak Güç Hâkimiyeti Sağlama

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin ikincisi olan fiziksel atılganlığın üçüncü alt kategorisi kahramanlığa soyunarak güç hâkimiyeti sağlama olarak belirlenmiştir. Çocuklar, akranları arasında yapılacak zor işleri yapmayı üstlenmişler, akranlarına zorlandıklarında kendilerine haber vermelerini ve onlara yardım edebileceklerini söylemişlerdir. Bunu arkadaşları herhangi bir yardım talebinde bulunmadan ya da herhangi bir işi yaparken onları haberdar etmeden yanına gidip kendinin yapabileceğini söylemişlerdir. Legoları takıp çıkarırken, bir eşyayı taşırken kendilerine söylemelerini ve kendilerinin bu işi yapabileceklerini dile getirmişlerdir. Örneğin;

Legolarla oynayan Mert, köpek balığının ağzından lego doldurup boşaltmaya çalışan Can'a bakıyordu. Mert, Can'ın gösterdiği balığa bakıp "doldur ama bak böyle yap" dedi ve Can'a kendi elindeki balığı gösterip "eğer boşaltamazsan ben boşaltırım geri" dedi. (05.12.2017)

Kahramanlığa soyunarak güç hâkimiyeti sağlama davranışının **kurallı oyunda** nasıl sergilendiğine bakıldığında, lider olmak çocukların diğerlerinin yapamadığı bir işi ya da oyun içinde zorlandıkları durumda kendileri yapmak istedikleri gözlenmiştir. Oyun

içinde zor olan görevi ya da yapılması zor olan bir şeyi kendilerinin yapabileceklerini söyleyerek ya da zor olan şeyi yaparken kendilerine haber vermelerini söyleyerek daha güçlü olduklarını ön plana çıkarmışlardır. Örneğin;

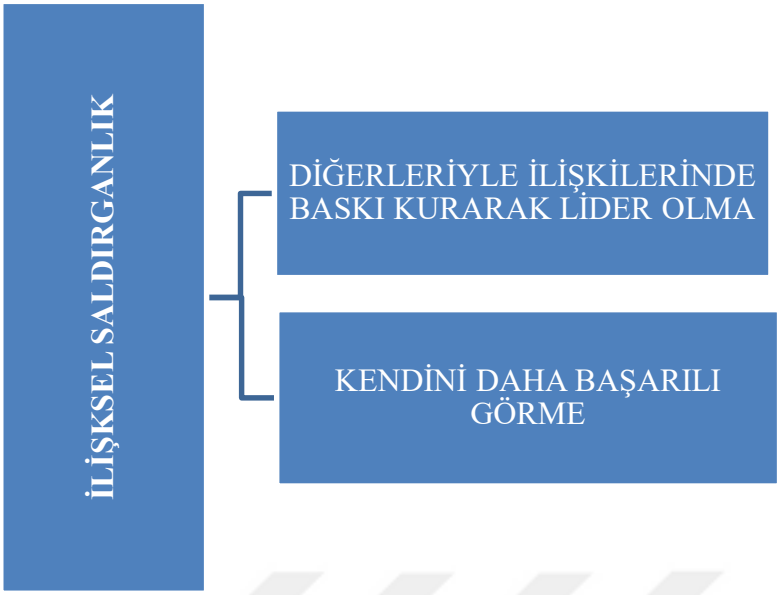
Emre evden getirdiği oyuncağı arkadaşına oynaması için verirken oyuncaktaki düğmeyi gösterip "*işte şu düğme" dedi ve "bak zor olana gelince bunları vururken bana söyle, ben vururum vuramazsan, bana söyle tamam mı" dedi.* (23.11.2017)

Yukarıda geçen diyalogda görüldüğü gibi çocuklar oyunlarda zor olan bölümleri kendilerinin yapabileceklerini söyleyip zor görevleri üstlenerek grup içinde kahramanlığa soyunmuşlardır. Böylelikle akranları arasında güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Çocuklar, akranlarının oyununu izlerken zaman zaman onlara oyunu nasıl daha iyi oynayabilecekleri ile ilgili taktik vermiş ve ardından zor olan bölümde kendilerine haber vermelerini söylemişlerdir. Örneğin*;*

Emre, evden getirdiği tablete benzer oyuncağıyla oynayan Uğur'a oyuncağın ekranında bir şeyler göstererek "adamlar geliyor sık, çok kötü adamlar geliyor, şu kötü adamlar gelince bana ver" dedi.(23.11.2017)

4.1.3. İlişkisel Saldırganlık

Araştırmadan elde edilen verilere göre çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden üçüncüsü ilişkisel saldırganlık stratejisi olmuştur. İlişkisel saldırganlık stratejisinde fiziksel saldırganlık stratejisinde olduğu gibi lider olmak isteyen çocukların diğer çocuklar üzerinde baskı yapmaları söz konusu olmuştur. Ancak bu baskı fiziksel saldırganlık stratejisinde olduğu gibi fiziksel güç kullanarak veya fiziksel müdahalelerde bulunarak değil, çocukların akranlarıyla kurdukları iletişim yoluyla olmuştur. Lider olmak isteyen çocuklar akranları üzerinde ilişkisel baskıyı akranlarını yok sayarak, akranlarıyla emir cümleleriyle konuşarak, akranlarına kelime oyunlarıyla ad takıp dalga geçerek ve kendilerini akranlarından üstün görerek yapmışlardır. Şekil 6 'da ilişkisel saldırganlık stratejisinin alt kategorileri gösterilmektedir.



Şekil 7. İlişkisel saldırganlık

Şekil 7' de görüldüğü gibi ilişkisel saldırganlık stratejisi diğerleriyle ilişkisinde baskı kurarak lider olma ve kendini daha başarılı görme alt kategorileriyle incelenmiştir. Çocuklar akranlarıyla kurdukları iletişim biçimleriyle akranları üzerinde baskı kurmaya çalışmışlardır. Bununla birlikte kendilerini diğerlerinden daha üstün ve başarılı görerek otorite ve güçlerini kabul ettirmeye çalışmışlardır. İlişkisel saldırganlık stratejisi çocukların oynadığı oyun türleri bağlamında incelendiğinde; dramatik oyun, fiziksel (lokomotor) oyun ve yapı-inşa oyunlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu oyun türlerinden ise en fazla dramatik oyun içinde kullanıldığı görülmüştür.

4.1.3.1. Diğerleriyle İlişkilerinde Baskı Kurarak Lider Olma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin üçüncüsü olan ilişkisel saldırganlığın birinci alt kategorisi diğerleriyle ilişkisinde baskı kurarak lider olma olarak belirlenmiştir. Çocuklar arkadaşlarıyla olan ilişkilerini çeşitli şekillerde gerçekleştirerek lider olmaya çalışmışlardır. Bu anlamda çocuklar daha çok patron, usta, abi vb. gibi davranarak akranlarıyla ilişkilerinde zaman zaman zorlayıcı ve küçümseyici tavırlar sergilemişlerdir. Şekil 8'de diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olmanın alt kategorileri gösterilmektedir.



Şekil 8. Diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma

Şekil 8 incelendiğinde, diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma; emir cümlesiyle konuşma, yok sayma, hitap şekli ve kelime oyunlarıyla ad takma-alay etme alt kategorileriyle incelenmiştir. Lider olmak isteyen çocuklar, diğerlerinden herhangi bir konuda bir şey isterken emir cümlesiyle konuşarak ya da diğer çocukları statü olarak kendinden daha aşağıda gösteren hitap kelimeleri kullanarak diğerlerine kendi otoritelerini kabul ettirmeye çalışmışlardır. Diğerleriyle iletişim kurarken kendi düşüncelerini ya da yaptıkları işi daha önemli görerek diğerleri yok saymışlardır. Oyun içinde zaman zaman arkadaşlarına komik ad takıp alay etmişlerdir. Diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma davranışı çocukların oynadığı farklı oyun türlerinde, değişik şekillerde ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma davranışının çocukların oynadığı oyun türlerinden dramatik oyun ve fiziksel (lokomotor) oyun içinde kullanıldığı görülmüştür.

4.1.3.1.1. Emir Cümlesiyle Konuşma

Çocukların akranları üzerinde baskı kurarak lider olmak için sergilediği davranışlardan birincisi isteklerini emir cümlesiyle dile getirmek olmuştur. Sanat merkezinde arkadaşından istediği bir boya kalemini emir cümlesiyle istemesi, oynadıkları

oyunda yapılması gerekenleri anlatırken emir cümleleriyle anlatması, arkadaşından yardım isterken emir cümlesiyle dile getirmesi bu duruma örnek verilebilir. Bu durumu destekleyen bulguları aşağıda geçen diyalogda görmekteyiz.

Sanat merkezinde boyamasını tamamlayan Hatice kitabı açık şekilde masadan aldı, Cemre ve Selin'i yönlendirerek "Cemre, sen şu köşeden tut Selin al al sen de burdan tut" dedi ve Cemre ve Selin'e boyadıkları sayfa açık şekilde tutturup "şimdi benle gelin" dedi. Ayağa kalkıp öğretmene doğru yöneldi ve Cemre ile Selin'e "böyle gelin" dedi. (16.11.2017)

Diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olma kategorisi altında kullanılan yollardan emir cümlesiyle konuşma dramatik oyun ve fiziksel (lokomotor) oyun içinde kullanılmıştır.

Emir cümlesiyle konuşma yolunun **dramatik oyun** içinde nasıl kullanıldığına bakıldığında, çocuklar akranlarıyla emir cümlesi kullanarak iletişime geçtiği ve isteklerini bu yolla gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Oyun içinde kendi fikirlerine itiraz edene sert şekilde emir cümlesiyle tepki gösterip isteklerinin yapılmasını kabul ettirmişlerdir. Ayrıca çocuklar istediği oyuncağı alabilmek ve buna diğerlerinin itiraz etmesine engel olmak için isteklerini emir cümleleriyle sert bir şekilde dile getirmişlerdir. Bu durumu destekleyen bulguları aşağıda geçen diyalogda görmekteyiz.

Hüseyin, Uğur ve Emre tamir çantasını almışlar pano ile pencere arasındaki kalorifer borularını tamir etmeye çalışıyorlardı. Uğur, Hüseyin'in istediği aletleri Emre'ye söylüyor, Emre de Uğur'a veriyor, Uğur da Hüseyin'e veriyordu. Uğur, sert şekilde Emre'ye, "kontrol kalemi burdaa, ikisini de al" dedi ve kendisi Hüseyin'e yardım etmeye gitti. Tekrar yerine geldiğinde Emre'ye tamir çantasını gösterip "Hüseyin'inkini bura koy, bura koy dedim işte, bura koy" dedi. (23.11.2017)

Emir cümlesiyle konuşma yolunun **fiziksel (lokomotor) oyun** içinde nasıl kullanıldığına bakıldığında, lider olmak isteyen çocuklar isteklerini emir cümleleriyle sert ve kararlı bir şekilde söyleyerek diğerleri üzerinde baskı oluşturup otorite kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Çocuklar fiziksel (lokomotor) oyun içinde arkadaşlarından herhangi bir oyuncak, satranç ya da puzzle parçası isterken, satranç taşını nereye koymasını gerektiğini gösterirken sert bir ses tonuyla ve emir cümlesiyle konuşmuştur. Kendi oyunu tamamlamaya çalışırken isteklerini art arda ve arkadaşının yüzüne bakmadan dile getirmiştir. Örneğin;

Uğur, Emre ve Hüseyin satranç takımının olduğu masada oynuyorlardı. Uğur, Mert'in önüne doğru uzanıp Mert'e "şu kaleyi ver" dedi. Ardından Uğur Emre'ye

bakmadan satranç taşlarını dizmeye çalışarak "beyaz fili ver" dedi. Emre, masaya bakarak Uğur'a "beyaz mı? beyaz fil mi?" diye sordu. Bu sırada Uğur satranç bezini düzeltirken "gine ver, gine ver, gine ver" diye yüksek sesle söylendi. (27.11.2017)

4.1.3.1.2. Yok Sayma

Çocukların akranları üzerinde baskı kurarak lider olmak için başvurduğu yollardan ikincisi yok sayma davranışı olmuştur. Lider olmak ve diğerlerine kendini lider olarak kabul ettirmek isteyen çocuklar etrafındakileri yok sayarak kendini ön plana çıkarmaya çalışmışlardır. Bunu, arkadaşlarıyla konuşurken diğerinin söylediklerini dikkate almadan kendi istediği gibi konuşmaya devam ederek gösterdiği gibi diğerlerinin herhangi bir konu hakkındaki önerilerini dikkate almayarak kendi istediğini yapmaya devam ederek de göstermişlerdir. Bunun yanı sıra zaman zaman arkadaşlarının sorularına cevap vermeyerek ve onların gösterdiği resme, şekle bakıp tepki vermeyerek diğerinin söylediklerini dikkate değer görmediğini yansıtmışlardır. Lider olmak isteyen çocuk kendi yaptığı etkinlikle ilgili arkadaşının önerisine hiçbir tepki vermemiş ve etkinliğini kendi istediği gibi yapmaya devam etmişlerdir. Burada çocuklar kendi düşüncelerini, tercihlerini ve kendi işlerini daha önemli ve daha üstün görerek diğerlerinin bu konuda düşüncelerini umursamadan kendi işlerini istedikleri gibi yapmaya devam etmişlerdir. Yok sayma davranışının **yapı-inşa** oyunlarında nasıl ortaya çıktığını aşağıda geçen diyalogda görmekteyiz.

Nilay, legolarla oynarken Emre elinde silah şeklinde takılmış legolarla gelerek "Nilay bak, Mert saklamış" dedi ve getirdiği şeklin bölümlerini göstererek "bak burası böyle" dedi. Nilay da Emre'ye hiç bakmadan başıyla Dilek'i gösterip legolarını takmaya devam etti ve "ben şu arkadaşıma büyük yapıcam, ben şu arkadaşıma senden daha büyük yapıcam, çünkü o benden istedi" dedi. (22.11.2017)

Başka bir diyalogda,

Hatice resim masasında otururken arkasına yaslanınca Nilay da onun yaptığı gibi arkasına yaslandı ve Hatice'nin resmine bakıp "yanına da çiçek yap" dedi Hatice ise Nilay' a hiç tepki vermeden resmine bakarken "aa şurayı unuttum, buraya da bi tane pencere yapalım" diyerek çizdi.(29.11.2017)

Yok sayma davranışının çocukların oynadığı oyun türlerinden olan **dramatik oyunun** içinde nasıl ortaya çıktığına baktığımızda, çocukların diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak lider olmak isteyen çocukların kendi işi ve kendi isteklerini daha önemli

görerek diğerlerinin iş ve isteklerini önemsemedikleri görülmüştür. Evcilik oyuncaklarıyla yemek yapan çocuk arkadaşının yemek konusunda söylediklerine hiç tepki vermemiş ve kendi istediği gibi yapmaya devam etmiştir Ayrıca kendi yemek yaparken arkadaşlarının yaptığı yemekle ilgili sorularına hiçbir şekilde cevap vermemiştir. Bununla birlikte arkadaşının herhangi bir konudaki fikrini dikkate almayıp söylediği herhangi bir şeye tepki vermeyerek diğerlerini yok saymışlardır. Örneğin;

Emre, dramatik oyun merkezinde elindeki hamura şekil verirken arka tarafında legolarla oynayan Uğur' a dönüp "Uğur gel ben sucukçuyum oyunda, ben sucukçuyum, ben sucuk yapıyorum" dedi. Uğur, Emre'ye bir tepki vermedi. (29/11/2017)

4.1.3.1.3. Diğerlerine Hitap Etme Şekli

Çocukların akranları üzerinde baskı kurarak lider olmak için sergilediği davranışlardan üçüncüsü diğerlerine hitap etme şekli olmuştur. Bazı çocuklar diğerlerine karşı belli hitap kelimeleri kullanarak arkadaşlarına ve kendilerine belli roller yüklemişlerdir. Yanındakine "yardımcım", "oğlum" diye hitap ederken kendisini usta yapmışlardır. Böylelikle arkadaşına hitap ettiği kelime aracılığıyla yüklediği rolle kendini daha güçlü konuma getirmişlerdir. Çocuklar birbirlerine hitap ettikleri kelimeler ile oyuna dâhil olmakta veya yeni bir oyuna yanındakinin dâhil olmasını sağlamışlardır.

Diğerlerine hitap etme yoluyla lider olma yolunun **dramatik oyun** içinde nasıl kullanıldığına baktığımızda, çocukların arkadaşlarına hitap ettikleri kelimelerle onlar arasında daha güçlü olduğunu gösterip baskı kurmaya ve lider olmaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla beraber diğerlerine hitap etme şekliyle lider olmak isteyen çocuklar akranlarına söylediği şeyi yaptırmışlardır. Örneğin;

Uğur ve Emre tamir oyuncaklarıyla oynarken Uğur matkabı Emre'ye uzatıp, "sen şunu al hele, Emre al şunu" dedi, Emre duymayınca Uğur sesini yükselterek "Emree alsana oğlumm" diye seslendi. (06.12.2017)

Çocuklar dramatik oyun içinde farklı rollere bürünmüşlerdir. Lider olmak isteyen çocuk da diğerlerine, kendinden daha güçsüz bir rol yükleyen kelime ile hitap ederek kendini daha güçlü konuma getirmiştir. Örneğin,

Uğur, Hüseyin ve Emre dramatik oyun merkezinde tamir eşyalarıyla oynarken Uğur, Hüseyin'i izliyordu. Hüseyin İngiliz anahtarını boruya geçirip öylece bıraktı. Hüseyin'i izleyen Emre İngiliz anahtarına bakıp gülümseyerek "oğlum naptın sen? dedi.

Uğur da bakıp "çıkma yeri işte" dedi. Hüseyin, Uğur'a "çıkar lan şunu" dedi. (30.11.2017)

4.1.3.1.4. Kelime Oyunlarıyla Ad Takma- Alay Etme

Çocukların akranları üzerinde baskı kurarak lider olmak için başvurduğu yollardan dördüncüsü de kelime oyunlarıyla ad takma- alay etme olmuştur. Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynarken komik kelimeler söyleyip arkadaşlarına lakap takarak, arkadaşlarını yaşlı birine benzeterek ya da elinde yaptığı şekli komik bir şeye benzeterek ad takıp komiklik yapmışlardır. Oyun oynarken aynı zamanda bazı kelimeleri komik çıkararak ya da komik kelime ve şarkılar uydurarak oynamışlardır. Bazen de bu şarkları söyleyerek dans etmişlerdir. Ad takarak diğerleri üzerindeki baskısını hissettiren çocuklar aynı zamanda diğer çocuklara kendi isteklerini de yaptırarak otoritelerini kurmuşlardır. Örneğin;

Kahvaltı için alt kattaki yemekhaneye inerken Hüseyin Umut'un yanına gidip "hamamcıu hamamcıuu gel lan buraya" dedi. Hüseyin Uğur'un arkasına geçti. Uğur gülerek "Hüseyin biz hamacıyız dimi?" dedi. Hüseyin gülerek "evet dedi ve ikisi birden gülerek bağırmaya başladı "hamamcıu hamamcıuu". Onları gören diğer çocuklar da gülümseyerek onları izledi. Ellerini yıkamak için lavaboya varınca Dilek "öğretmenim olmuyor bu" deyince Hüseyin Uğur'a bakıp başıyla Dilek'i gösterip "yardım et hamamcı dedi ve Uğur tek eliyle sabunluğa bastırarak Dilek'in sabun almasını sağladı. (21.11.2017, alan notu)

Kelime oyunlarıyla ad takma- alay etme davranışının; çocukların oynadığı oyun türlerinden **dramatik oyun** içinde çocukların ortaya çıktığı görülmüştür. Çocuklar akranlarıyla iletişimlerinde baskı kurarak lider olabilmek için farklı yollar denemişlerdir. Dramatik oyun merkezinde oyun oynarken denediği bu yollardan bazıları ise uydurduğu kelime, şarkı ve tekerlemelerle arkadaşlarının kıyafeti, herhangi bir durumu ile ya da kurduğu oyun ile alay etmek ve ad takmak olmuştur. Örneğin,

Uğur, Hüseyin ve Emre dramatik oyun merkezinde hamurlarla yemek yapıyorlar. Uğur, "Ihıuı… şöyle şöyle" dedi ve hamur yoğururken Hüseyin'e bakıp "Hüseyyiinnn.. kel olmuşsun, eşortman mı getirdin, atletlen ceketi kapmış öyle gelmişsin" (gülerek alaycı bir tavırla söylüyor) Emre de Hüseyin'e bakıp gülerek "aaa… evet toz olmuşsun Hüseyin… roben merhabaaa… Hüseyinn aşık mı oldun?" Dedi. Uğur, "aşık mı oldun, çukur mu kazdın" dedi.

4.1.3.1. Kendini Daha Başarılı Görme

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilişkisel saldırganlık stratejisinin ikinci alt kategorisi kendini daha başarılı görme olmuştur. Çocuklar akranlarına oyunları ve etkinlikleri sırasında onlardan daha iyi, daha güzel, daha büyük şekiller ortaya çıkaracaklarını iddia etmişlerdir. Zaman zaman da kendileriyle aynı şekli çizen arkadaşına güzel yapamadığı kendi yaptığının daha güzel olduğunu söyleyerek üstünlük sağlamaya çalışmışlardır. Bununla birlikte diğerlerinin yapamadığı herhangi bir şeyi ya da çizemediği bir şekli kendi yapıp etrafındakilere göstererek kendini daha başarılı olduğunu kanıtlamaya çalışmışlardır. Resim yaparken arkadaşına resmi taşırmadan çizmesi için kâğıdına işaretler koyduğunu söyleyerek çizgi çizme konusunda ondan daha iyi olduğunu göstermişlerdir. Oyun sırasında oyun oynamak için yanına gelene, oyunu öğreteceğini söyleyerek kendinin oyun konusunda daha bilgili olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca oyun sırasında farklı kavramları cümle içinde kullanıp sonra da bu kavramları diğerlerine açıklayarak akademik üstünlüğünü göstermeye çalışmışlardır. Örneğin;

Sanat merkezinde resim yapan Hatice kalemliğinin kapalı olan gözünü açıp "bak burda hepsi var Selin" diyerek gösterdi ve silgiyle Cemre'nin boyarken taşırdığı yerleri silmeye başladı. Selin, Hatice'ye bakıp "arkada mı saklıyorsun önde mi?" dedi. Hatice kalemliğini eline alıp göstererek "burda saklıyorum bak burda bak arkada saklıyorum, burası arka, öteki ön" dedi. (16.11.2017)

Çocuklar kendi yaptıkları etkinlikleri diğerlerinin yaptığı etkinlikten daha iyi olduğunu düşünmüşler ve diğer çocukların kendi gibi yapabilmeleri için biraz çabalamaları gerektiğini ve zamanla kendileri gibi yapabileceklerini söylemişlerdir. Örneğin;

Sanat merkezinde resim yapan Dilek bir süre Selin'in resim çizmesini izledi. Sonra "hıhh… evet öyle, şimdi oldu, aferin Selin, çak" diyerek ellerini birbirine vurdular ve Selin resim çizmeye devam etti Dilek de onu izlemeye devam ederek "daha güzel yapmaya başlamışsın, yakında boya yapmaya başla daha güzel olacak benimki gibi" dedi. (22.11.2017)

İlişkisel saldırganlık stratejisinin ikinci alt kategorisi olan kendini daha başarılı görme davranışını çocukların oynadığı oyun türleri bağlamında ele aldığımızda çocukların oynadığı oyun türlerinden; dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve fiziksel (lokomotor) oyunda ortaya çıktığı görülmüştür. En sık ortaya çıktığı oyun türü ise dramatik oyun olmuştur.

Kendini daha başarılı görme davranışının **dramatik oyun** içinde nasıl ortaya çıktığına baktığımızda çocukların lider olabilmek için diğerleri arasında üstünlük sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca lider olmak isteyen çocuklar akranlarından daha becerikli ve daha fazla bilgiye sahip olduklarını düşünmüşler ve bunu diğerlerini küçümseyerek göstermişlerdir. Bunun için popüler olan arkadaşıyla oynarken diğerini küçümsemiş ve yeni oynayacakların oyunda nasıl kullanılacağını ona öğreteceğini söyleyerek ondan daha fazla bilgiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca lider olmak isteyen çocuk oyun içinde diğer çocukla yaptığı görev paylaşımında bile diğer çocuk üzerinde üstünlük kurmaya çalışmıştır. Örneğin;

Nilay ve Selin dramatik oyun merkezinde hazırladıkları tepsideki yiyecekleri arkadaşlarına dağıtmak istediler. Bu sırada Nilay, tepsiyi Selin'den alıp "hayır, gel ben tutim, ben biliyorum, sen tepsiden alıp dağıt, ben bi tane sana verim" dedi. (20.11.2017)

Kendini daha başarılı görme davranışının çocukların oynadığı oyun türlerinden **yapı-inşa oyunları** içinde, arkadaşlarından daha çok bilgiye sahip olduklarını, legolarla daha iyi ve daha büyük şekiller yaptıklarını, arkadaşları jenga tahtaları ve legolarla şekil yaparken onlara nasıl yapacaklarını bildiklerini ve bu konuda yardım edebileceklerini söylemeleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Örneğin;

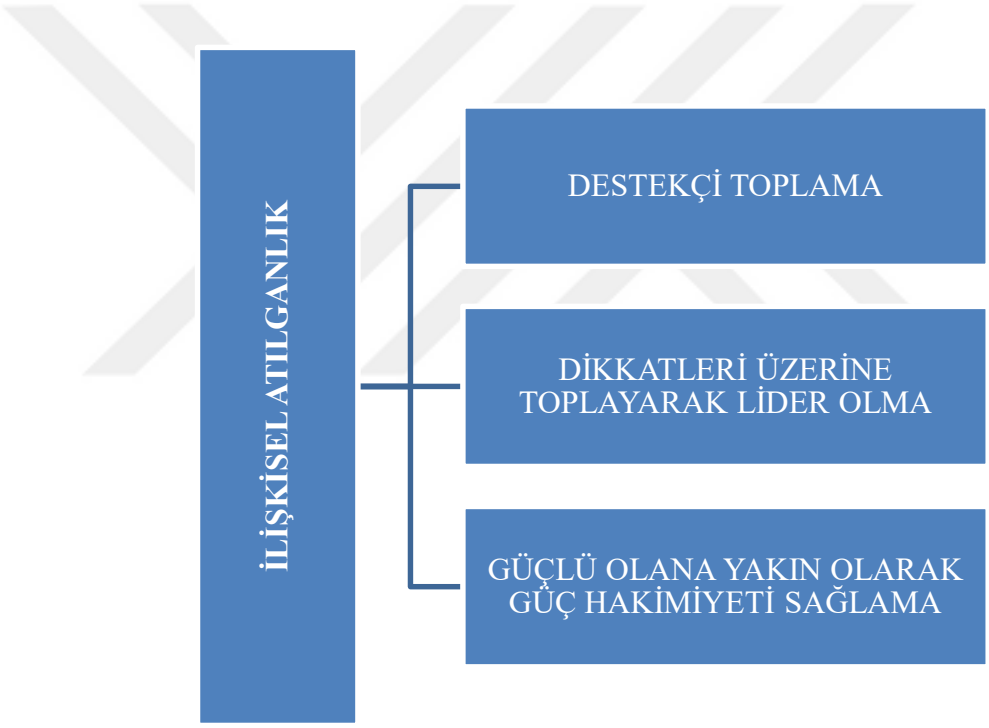
Uğur ve Emre Legolarla oynuyordu. Uğur, Emre'ye kendi yaptığını gösterip "Emre Emre bak bunu takacaksın böyle" dedi ve Emre'ye bakıp "gösterim mi sana? bak böyle işte" dedi. (16.11.2017)

Kendini daha başarılı görme, çocukların **fiziksel (lokomotor) oyunlarında** ilişkisel saldırganlık stratejisi altında lider olmak için kullandığı yollardan biri olmuştur. Lider olmak isteyen çocuklar kendilerini diğerlerinden akademik anlamda üstün görmüşlerdir. Bunun için oyun içinde çıkan bir problemi çözebileceklerini söylemişlerdir. Ayrıca akademik olarak üstün olduklarını diğerlerine oynayacakları oyunu öğretebileceklerini, yapılacak işi nasıl yapacağını anlatabileceklerini söyleyerek göstermeye çalışmışlardır. Örneğin;

Dilek üzerinde iplere boncuklar takılı olan oyuncakla arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etti. O sırada Dilek'in yanına Emel geldi ve "ben oynarım, bunla mı oynıcaz" dedi. Dilek, masaya geçerken "evet Emel, ben sana gösteririm" dedi ve sandalyeye oturdu, Emel de karşısına oturdu. Dilek, "bak sana anlatcam şimdi ben" dedi ve oyuncaktaki boncukları göstererek "bunları burdan burdan geçirmeliyiz tamam mı Emel?" diyerek oyuncakla nasıl oynandığını anlattı. (16.11.2017)

4.1.4. İlişkisel Atılganlık

Araştırmadan elde edilen verilere göre çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden dördüncüsü ilişkisel atılganlık olmuştur. İlişkisel atılganlık stratejisinde diğer liderlik stratejilerinde olduğu gibi grupta ön plana çıkarak lider olma amacı vardır. Ancak bu amacı gerçekleştirmek için çocuklar tarafından diğer çocukların haklarını ihlal etmeden ve saldırgan davranışlar sergilemeden çeşitli yollar denemişlerdir. Ayrıca bu stratejide diğer liderlik stratejilerinden farklı olarak akranlarla iyi ilişkiler kurma, diğerlerini etkileyici davranışlar sergileme, farklı etkinlikler ortaya koyma ve sözel becerileri aktif olarak kullanma ön plana çıkmıştır. Şekil 8' de ilişkisel atılganlık stratejisinin alt kategorileri gösterilmektedir.



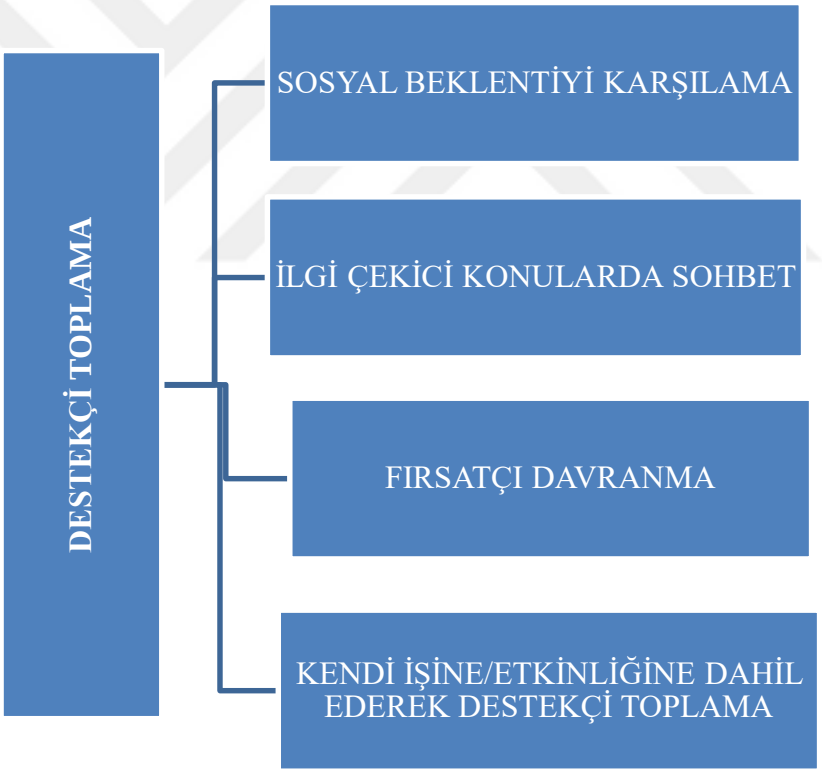
Şekil 9. İlişkisel atılganlık

Şekil 9 incelendiğinde, ilişkisel atılganlık stratejisi; destekçi toplama, dikkatleri üzerine toplayarak lider olma, ve güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama alt kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Çocuklar bu stratejide, güç toplayarak, dikkat çekerek ve güçlü olanla yarışa girerek lider olmaya çalışmışlardır. Bu stratejide lider olmak isteyen çocuklar tarafından baskı yapma ve zor kullanma söz konusu olmamıştır. İlişkisel atılganlık stratejisi, çocukların oynadığı farklı oyun türlerinde çeşitli şekillerde

ortaya çıkmıştır. İlişkisel atılganlık; dramatik oyun, yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun, manipülatif oyun ve kurallı oyun olmak üzere bütün oyun türlerinde ortaya çıkan liderlik stratejisi olmuştur. Bunun yanında en fazla ortaya çıktığı oyun türü dramatik oyun olmuştur.

4.1.4.1. Destekçi Toplama

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin dördüncüsü olan ilişkisel atılganlığın birinci alt kategorisi destekçi toplama olarak belirlenmiştir. Çocuklar, daha güçlü olup grup lideri olabilmek için akranlarını yanında tutarak destekçisi yapmışlardır. Ayrıca yanında tuttuğu akranlarını yönlendirerek de grubun lideri konumuna gelmişlerdir. Çocuklar akranlarını yanında tutup destekçisi yapmak için farklı yollar denemişlerdir. Şekil 10'da destekçi toplamanın alt kategorileri gösterilmektedir.



Şekil 10. Destekçi toplama

Yandaş edinerek lider olma başlığı; sosyal beklentiyi karşılama, ilgi çekici konularda sohbet başlatma, fırsatçı davranma ve kendi işine/etkinliğine dahil etme alt kategorileri altında incelenmiştir. Destekçi toplayarak lider olmada çocukların akranlarını yanına çekmek ve yanında tutmak için onlarla iyi ilişkiler geliştirdiği, onları etkilemek

için cazip seçenekler sunduğu görülmüştür. Destekçi toplayarak lider olma kategorisi çocukların oynadığı oyun türleri bağlamında incelendiğinde, dramatik oyun, manipülatif oyun ve fiziksel (lokomotor) oyun türlerinde kullanıldığı görülmüştür.

4.1.4.1.1.Sosyal Beklentiyi Karşılama

Çocukların, yandaş edinerek lider olma yolunda sergilediği birinci davranış sosyal beklentiyi karşılama olmuştur. Bunun için lider olmak isteyen çocuklar diğer çocukları davranış, tutum ve yaklaşımlarıyla etkilemeye çalışmışlardır. Akranlarına kibar, yardımsever, paylaşımcı ve saygılı davranmaya özen göstermişlerdir. Sınıf öğretmeninde çocuklara birbirlerine karşı saygılı, yardımsever, paylaşımcı ve kibar davranmaları gerektiğini aşılamaya çalışması çocuklar üzerinde bir etki yaratmıştır. Bunun yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde lider olmak isteyen veya lider olan çocukların akranlarına karşı adaletli davrandığı ortaya koyulmuştur. Örneğin;

Öğretmen olan arkadaşının elinde 4 tane kalem olsa size bunu nasıl paylaştırır? herkese birer tane mi verir? Yoksa bazı çocuklara fazla bazı çocuklara daha az mı verir? görüşme sorusuna Dilek, "*herkese bitane kalem verir" şeklinde cevaplamıştır*. (Görüşme 3)

Akranları arasında lider olmak isteyen çocuklar, arkadaşının oyunun istemeden bozduğunda özür dileyip yardım etme, oyunda yardıma ihtiyacı olana yardım etme, evden getirdiği oyuncağı arkadaşlarına da oynatacağını söyleyerek onları çevresinde tutma, arkadaşının oynadığı oyuncağı almak için izin isteme, bir eşyasını arayan arkadaşına bulması için yardım etme davranışlarını sergilemişlerdir. Örneğin;

Cemre Hatice'ye, onun elindeki kalemine bakarak "o renk kalemim yok nası yapcam" diyerek kalemlikte Hatice'nin elindekiyle aynı renk kalem arıyordu. Hatice de bu sırada Cemre'yi izlerken kalemi bulabilmek için etrafına bakındı ve kalemliğin yan tarafını parmağıyla gösterip "aa bak şurada kalemin" dedi. (22.11.2017)

Çocuklar sınıf içinde akranlarıyla bir aradayken aynı malzemeleri kullanmak istemişlerdir. Bu durumda ön planda olup diğerlerini etkilemeye çalışan çocuklar arkadaşlarında bulunan malzemeyi kullanmak istediklerinde habersiz ya da çekiştirip almak yerine izin isteyerek kibar bir şekilde alma yolunu seçmişlerdir. Örneğin;

Hamurların bulunduğu masada oynayan Can yan tarafında oturan Hatice'ye uzanıp "biraz verir misin?" diyerek hamur istedi. Hatice Can'a biraz hamur verdi ve Can hamuru alıp diğer yanda oturan Nilay' ın yanına oturdu.(20.11.2017)

Sosyal beklentiyi karşılama, çocukların **dramatik oyun** içinde lider olmak için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Sosyal beklentiyi karşılayarak lider olma davranışının dramatik oyun içinde nasıl kullanıldığına bakıldığında, çocukların akranları ile iletişim kurup oyun oynarken oldukça dikkatli davrandıkları görülmüştür. Arkadaşının oyuncağını alırken izin isteyerek almış, arkadaşına karşı yardımsever ve paylaşımcı davranmışlardır. Bunların yanında arkadaşlarıyla iletişim kurarken nezaket kelimelerini kullanmaya özen göstermiştir. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde yemek yapan Nilay, diğer yanında oturan Selin'e bakıp onun önündeki tabakları alırken "ben bu tabakları alabilir miyim, sen de benim yardımcım olur musun?" diyerek arkadaşından izin isteyerek almıştır. (20.11.2017)

Başka bir örnekte,

Emre, "ocak nerde" diyerek masaya bakındı. Ocağı Can ve Mert'in önünde görünce ayağa kalkıp ocağa almak için Can'a "işin var mı ocakla? İşin var mı? şimdi gidip pişircemde" dedi. Can ocağı kendi yemeği pişmediği için vermeyince Emre, "İşin bitince ver tamam mı?" diyerek yerine oturdu. (23.11.2017)

Dramatik oyun içinde çocukların sosyal beklentiyi karşılayarak destekçi sağlamak için kullandığı yollardan biri de arkadaşlarının rahatsız olacağı herhangi bir duruma sebep olunca özür dilemek olmuştur. Arkadaşının oyunun bozulmasına neden olan çocuk özür dileyerek arkadaşının bozduğu oyununu düzeltmesine yardım etmiştir. Örneğin;

Hatice resimlerini koymak için dolaba doğru giderken dramatik oyun merkezinde Dilek'in hazırladığı çay tepsisine çarpınca Dilek, "naptın Haticeee" diye bağırdı. Hatice, Dilek'e dönüp "özür dilerim Dilek, ben senin toplamana yardım ederim" diyerek Dilek'in tepsisinden dökülen bardakları toplamasına yardım etti. (21.11.2017)

Sosyal beklentiyi karşılayarak lider olma, çocukların **manipülatif oyun** içinde lider olmak için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Sosyal beklentiyi karşılayarak lider olma davranışının manipülatif oyun içinde nasıl ortaya çıktığına bakıldığında, çocukların destekçi toplamak için arkadaşlarına yardım ettikleri, kibar, saygılı ve paylaşımcı davrandıkları, onları yanına çekmeye çalıştıkları görülmüştür. Arkadaşı, kendine yaptığı şekillerden isterse ona da yapabileceğini söylemiş, arkadaşının önünde bulunan hamurdan alırken ondan izin almaya dikkat etmişlerdir. Kendinde bulunan kabı onunla birlikte kullanabileceklerini, kendi hamurundan ona verebileceğini söylemişlerdir. *Örneğin;*

Hamuruna şekil veren Nilay Linda'ya bakıp nasıl yaptığını inceledi ve kendi önündeki hamuru gösterip "eğer bu renk istersen ben sana veririm, bundan alabilirsin" dedi. Linda da Nilay'ın önündeki hamura bakıp başını tamam anlamında salladı. (21.11.2017)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi çocuklar lider olma yolunda destekçi toplamak için arkadaşı talep etmeden onunla oyuncağını paylaşmış, ona yardım etmiş ve saygılı davranmışlardır.

4.1.4.1.2. İlgi Çekici Konularda Sohbet Başlatma

Çocukların, yandaş edinerek lider olma yolunda sergilediği ikinci davranış, ilgi çekici konularda sohbet başlatarak destekçi toplama olmuştur. Lider olmak isteyen çocuklar arkadaşlarının dikkatini çekecek bir konuda konuşmaya başlayarak arkadaşlarının da bu konuşmaya katılımını sağlayıp sohbeti yönetmişlerdir. Sohbet sırasında diğer çocukların kendi düşüncelerini sohbeti başlatana söylemeleri onu otorite olarak görmelerini sağlamıştır. Çocukların aynı masada oturanlara besledikleri hayvanları, doğum günü pastasını, babasının sahip olduğu bir eşyayı vb. ilgi çekici durumları anlatması ve ardından diğerlerinin de sohbete dâhil olup kendileri ile ilgili benzer konulardan bahsetmesi bu duruma örnek verilebilir. Bu durumu destekleyen bulguları aşağıda geçen diyalogda da görmekteyiz.

Hatice resim yapmaya devam ederek "bende bizim evimizi yapıcam" dedi. Dilek, Hatice'ye bakıp oynamaya devam ederek "ben değişik değişik köpek, hem bebeği doğacak hem benim İzmir'de bi teyzem var, o o bize vercek. o Resika, kulübesini yapıyor" diyerek gülümsedi ve "Resika diye bi kedim var benim" dedi. (29.11.2017)

Yukarıda geçen diyalogda Dilek arkadaşlarına köpeklerinden bahsetmiştir. Dilek'in diğer çocukların çok da aşina olmadığı bir durumdan bahsetmesi ve bir köpeğe sahip olduğunu belirtmesi akranları arasında bir fark yaratmasını sağlamıştır. Anlattığı durumla arkadaşlarının dikkatini çeken Dilek sohbeti yöneten kişi olarak diğerleri arasında otorite sahibi olmuştur.

Çocuklar sınıfta fark ettikleri bir detayı diğer çocuklara dikkat çekici tepkilerle göstererek bu konuyla ilgili arkadaşları arasında sohbet başlatmak istemişlerdir. Örneğin;

Bu sırada Hatice,"işteeee…." diyerek elindeki kalemi bırakıp masadaki kalemlikten turuncu kalem alırken diğer turuncu kalemi fark etti ve hemen onu da eline alıp uçlarını aynı hizaya getirip tutup masada oturan arkadaşlarına şaşkın bir ifadeyle

gösterdi ve "bakınnnn aynı turuncu" dedi. (o sırada masadaki herkes Hatice'nin eline baktılar) Linda kalemlere bakıp şaşkın bir ifade ile "evetttttt" dedi. (29.11.2017)

İlgi çekici konularda sohbet başlatma, çocukların **dramatik oyun** içinde destekçi toplayarak lider olmak için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Çocukların diğerlerinin ilgisini çekecek bir konuda sohbet başlatmaları diğer çocukların da sohbetlerine dahil olmalarını sağlamışlardır. Bunun için evdeki oyuncaklarından anne babalarıyla olan konuşmalarından ya da anne babalarının özelliklerinden evde besledikleri bir hayvandan ya da doğum günlerinden bahsetmişlerdir. Diğer çocuklar da bu konularda başlatılan sohbete dahil olmuşlardır. Örneğin;

Can, Nisa ve Hatice dramatik oyun merkezinde oynuyorlardı. Can, "benim doğum günüme çok az var haaa!!!" dedi. Hatice de "benim de doğum günüme çok az kaldı." dedi. Nisa "benim doğum günüm geçti, hangi pastaydı biliyo musun? (Helin e bakarak ve bir taraftan hamura şekil vererek) Elsa'lı pasta" dedi. Helin, "annem bana piyomlu pasta alacak" dedi. Can, "Piyom mu? (şaşırarak soruyor)" Nisa, "bir şey söyliyim mi? Can, Cannn.. bir şey söyleyebilir miyim? Benim doğum günümde hangi pastaydı biliyo musun? Elsa'lı pasta, Elsa'lı pasta" dedi. Can, "benimki de gemiliydi" dedi. (20.11.2017)

Yukarıda geçen diyalogda görüldüğü gibi Can doğum günüyle ilgili sohbet başlatınca aynı masada oturan diğer arkadaşları da sohbete dâhil olmuştur. Can da bu süre içinde diğerlerinin konuyla ilgili düşüncelerini anlatmak istedikleri kişi olmuştur.

İlgi çekici konularda sohbet başlatarak yandaş edinme davranışının ortaya çıktığı oyun türlerinden biri de **fiziksel (lokomotor) oyun** olmuştur. Bu davranışın fiziksel (lokomotor) oyun içinde nasıl meydana geldiğine baktığımızda lider olmak isteyen çocukların bir taraftan oyunlarına devam edip bir taraftan da diğerlerinin dikkatini çeken konularda sohbet başlattığı ve diğerlerinin bu sohbeti dinleyip sohbete katılmalarını sağladığı görülmüştür. Bunu yaparken puzzle tamamlamaya çalışan çocuğa da yardım etmeyi ihmal etmemişlerdir. Örneğin;

Emre arkadaşlarıyla masada puzzle ve eşleştirme kartlarıyla oynarken "beni babamın bombalı bıçağı var, ayy çakmağı var" dedi ve heyecanla Hüseyin'e bakıp "çakmağı bi yaktığında çattt diye yakıyo (çakmak yakıyormuş gibi yaparak)" dedi. (16.11.2017)

4.1.4.1.3. Fırsatçı Davranma

Çocukların yandaş edinerek lider olabilmek için sergilediği davranışlardan üçüncüsü fırsatçı davranarak destekçi toplamak olmuştur. Çocuklar akranlarıyla bir aradayken lider olmak isteyen çocuklar oyun ve etkinliklerdeki fırsatları değerlendirerek ön plana çıkmaya çalışmışlardır. Farklı durumlarda herhangi bir oyuncağa ihtiyacı olan arkadaşına yardım ederek bu durumu da kendi lehine çevirmeye çalışmışlardır. Bir oyuncağa ihtiyacı olana kendinden istemediği halde diğer verecek olandan hızlı davranarak kendisi vermiştir. Farklı bir oyun grubundan dışlanan arkadaşını görünce onu yanına çekmek için birlikte yapabiliriz diyerek onu yanına çağırmışlardır. Böylece etrafında olan tüm fırsatları değerlendirerek kendilerine destekçi bulmaya çalışmışlardır. Örneğin;

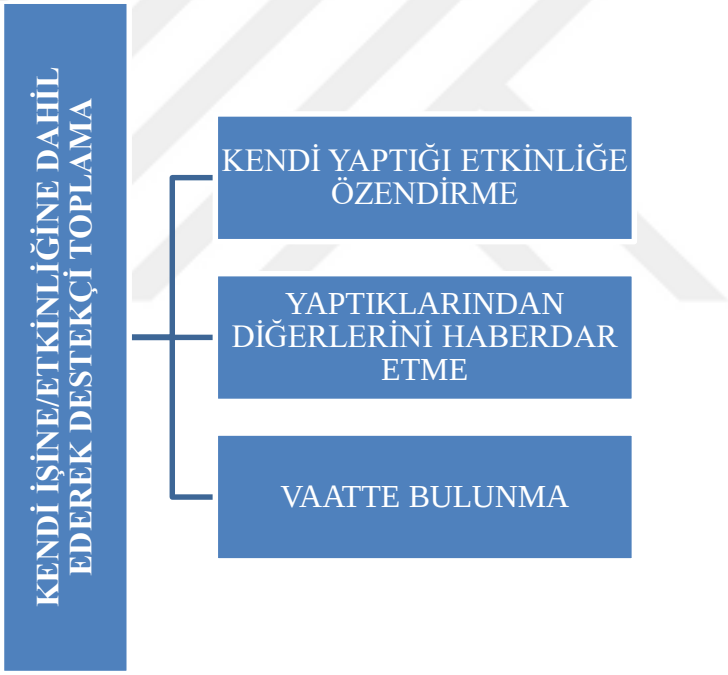
Linda kalemini açıp geldiğinde Nilay ile aynı yeri boyamaya başladı. Nilay ise Linda'yı iterek "yaa senden göremiyorum" dedi. Bunun üzerine Hatice, Linda' ya bakıp "Linda benle boyayabilirsin" diyerek aynı resim kâğıdında kendi boyadığı bölümü gösterdi. (27.11.2017)

Fırsatçı davranarak lider olma davranışının **dramatik oyun** içinde nasıl ortaya çıktığına bakıldığında, lider olmak isteyen çocukların ön plana çıkmak için akranlarıyla bir aradayken fırsat kolladıkları görülmüştür. Bunu, oynadıkları oyunun bitmesinin ardından kararsızlık yaşayan arkadaşlarına hemen oynayacağı oyunu söyleyerek arkadaşlarının kararsızlığındaki fırsatı kullanıp onları yanına çekmeye çalışarak yapmışlardır. Bununla birlikte oyundan dışlanan arkadaşına birlikte oynamayı teklif ederek, arkadaşının uzattığı çayı popüler olan çocuğun istemediğini görünce kendi içmek istediğini söyleyerek ve diğer arkadaşından hamur isteyene hemen kendisi uzatarak yapmaya çalışmışlardır. Örneğin;

Evcilik eşyalarının bulunduğu masada hamurlarla yemek yapan *Dilek "biraz hamur alabilir miyim? (masaya gelip Hatice'ye söylüyor) Nilay, "ben sana hamurumdan veririm, Dilekkkk Dilekkk." dedi. Dilek "Hatice, bana biraz hamur verebilir misin?" dedi. Hatice, "tamam. (Elindeki hamura şekil verip masaya koydu ve Dilek'e masadan hamur bulmaya çalışıyordu yalnız o sırada Nilay Hatice'den daha hızlı davranıp Dilek'e hamur uzattı) Nilay, "oklava da verim mi? diyerek oklavayı uzatıp " al " dedi (20.11.2017)*

4.1.4.1.4. Kendi İşine/ Etkinliğine Dahil Ederek Destekçi Toplama

Çocukların yandaş edinerek lider olmak için kullandığı yollardan dördüncüsü kendi işine/etkinliğine dâhil ederek destekçi toplama olmuştur. Çocuklar, diğerlerinin oyununa dâhil olup oyun içinde kendine yandaş bularak lider olmaya çabalarken bazen de diğerlerini kendi işine ya da etkinliğine dâhil ederek destekçi toplamaya çalışmıştır. Bunun için diğerlerini kendi yaptıklarıyla etkilemeye çalışmışlar, yaptıkları etkinlikleri yüksek sesle diğerleri için çekici hale getirerek anlatmışlar, kendi istedikleri şeyi yapabilmek için diğerlerine bir sonraki aşamada yapacakları cazip şeyleri sunmuşlardır. Bununla birlikte yandaş edinmek isteyen çocuklar zaman zaman diğerlerinin etkinlik ya da işlerine dahil olma yolunu da kullanmışlardır. Kendi işine dahil ederek destekçi toplamanın alt kategorileri Şekil 11' de gösterilmektedir.



Şekil 11. Kendi işine/etkinliğine dahil ederek destekçi toplama

Şekil 11'de görüldüğü gibi çocuklar, akranlarını kendi işine dâhil edebilmek için kendi yaptığı etkinliğe özendirme, yaptıklarından diğerlerini haberdar etme ve vaatte bulunma yollarını kullanmışlardır. Çocuklar destekçi toplamak için diğerlerinin oyununa dâhil olma yolunu da kullanmışlardır. Bunun için oyunda bir şey yapmakla uğraşanlara kendinin de aynı şeyi yaptığını söylemişler, oyunda sohbet edenlere konuştukları konu ile ilgili soru sorarak sohbete katılmışlar, yemek yapanın yanına giderek yemeğinden yiyeceğini söylemişlerdir. Çocuklar destekçi toplamak amacıyla oyunlarına diğer

çocukları dâhil etmek için ise ısrarcı davranmışlardır, farklı oyun oynayanları kendi oyununa çekmek için onların oyununa engel olmaya çalışmışlardır, oyun içinde diğerlerinden yardım istemişlerdir, diğerlerini kendi oyununa kibar bir şekilde davet etmişler ve oyunda yaptıklarını diğerlerinin de denemesi için fırsat tanımışlardır. Böylelikle oyunu kendileri yöneterek oyunda lider olmuşlardır. **Dramatik oyun** içinde aşağıdaki gibi görülmektedir;

Hatice, penseyle hayvanları tutarak "hayvanları alıyorum böyle, hayvanları böyle aldığımda ayakta durcaklar" diyerek hayvanları dik şekilde koymaya çalışıyordu. Masada oturan diğer çocukların hepsi dikkatle Hatice'yi izliyordu. Hatice arkadaşlarına "isterseniz deneyebilirsiniz" deyince Emre ve Uğur aynı anda ellerini uzattı. Bunu gören Hatice "o zaman sırayla olsun, önce Emre yapsın sonra sen Uğur tamam mı?" dedi. (06.12.2017*)*

Diğer çocukları oyunlarına dahil ederek destekçi toplamak isteyen çocuklar bunun için kendi buldukları oyuna arkadaşlarını davet etmişlerdir. Böylece kendi oyununa katılan arkadaşları onun destekçisi olmuş dolayısıyla kendisi de oyunun lideri konumuna geçmiştir. Örneğin;

Çocuklar bahçede çimenli alanda öğretmenle birlikte oyun oynadıktan sonra öğretmen çocuklara, arkadaşlarıyla istedikleri oyunu oynamakta serbest olduklarını söyledi. Bunun üzerine Hatice, "Selin, Selin, gel beraber karınca bulalım" diyerek diğer tarafta olan Selin'i yanına çağırdı. (16.11.2017, alan notu)

4.1.4.1.4.1. Kendi Yaptığı Etkinliğe Özendirerek Destekçi Toplama

Çocukların yandaş edinerek lider olmak için kullandığı yollardan birincisi kendi yaptığı etkinliğe özendirerek destekçi toplama olmuştur. Çocuklar, diğer çocukları kendi yaptığı etkinliği yapmaya özendirmek için aynı masada oturan arkadaşına ya da diğer masada oturan arkadaşına ne yaptığını, ne çizdiğini veya etkinliğini nasıl yapacağını anlatmıştır. Resminde toprağı pembeye boyayacağı söyleyerek dikkat çekici detayları vermişlerdir. Kendi yaptıkları herhangi bir şeye arkadaşlarını özendirmek için yaptıklarını heyecanlı ve dikkat çeken tepkilerle dile getirmişlerdir. Resimlerini çizerken neler yaptığını ayrıntılı olarak anlatmış ve resmini arada kaldırıp masada oturanlara göstermişlerdir. Örneğin;

Hatice, masada oturanların duyacağı şekilde "ahh.. bi şey yapim, bir kurdele" dedi. Bunu üzerine Selin de Hatice'nin kâğıdına eğilip onu dikkatle izlemeye devam etti.

Selin kalem alıp Hatice'nin kâğıdının kenarına bir şeyler çizmek istedi ama Hatice Selin'in elini iterek "Selin oraya değil" dedi. Cemre de kendi resmini bırakıp Hatice'yi izlemeye başladı. Hatice resmini çizerken "işte kurdele, yıldızı da yapalım" diyerek çizmeye devam etti. (05.12.2017)

Çocuklar, diğerlerini kendi yaptığı etkinliğe özendirmek ve arkadaşlarının da kendini takip edip kendi gibi yapabileceklerini söylemişlerdir. Ayrıca yapılan etkinlikte ya da oynanan oyunda kendi yaptığının daha güzel olduğunu ve onların da kendi gibi yapınca daha güzel yapabileceklerini söylemişlerdir. Örneğin;

Sınıfta etkinlik saatinde kitaptaki boyama sayfasına geçince Hatice boyama için kalemini çıkarıp kırmızıya boyayacağını söyledi. O sırada etrafına baktı. Masada oturan arkadaşlarının nasıl yaptığına baktı ve kendi kitabını boyamaya başladı. Tekrar başını kaldırıp karşısında oturan Selin'in etkinliğine baktı ve "Selin, bak ben kırmızı boyuyorum, kırmızı çok güzel oluyor böyle" dedi. Selin, Hatice'nin etkinliğine bakıp cevap vermeden boyamaya devam etti. Ardından Hatice boyamasına devam ederken "bak Selin sende böyle yap güzel oluyo" dedi. (22.11.2017, alan notu)

Kendi yaptığı etkinliğe özendirerek yandaş edinme, çocukların **dramatik oyun** içinde akranlarını kendi oyunlarına dâhil etmek için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Akranlarını kendi yaptığı etkinliğe özendirerek yandaş edinmeye çalışan çocuklar bunun için yaptıkları etkinlikleri detaylarıyla diğerlerinin duyacakları şekilde anlatmışlardır. Etkinliği nasıl, neden o şekilde yaptığını ne işe yarayacağını sonunda nasıl bir şey olacağını anlatarak diğerlerinin dikkatini çekip kendini izlemeye ve onların da etkinliğe dahil olmasını sağlamaya çalışmışlardır. Bazen de akranlarını yaptıkları etkinliklere özendirmek için heyecanlı ve teşvik edici bir tavırla ve kullandığı özendirici kelimelerle arkadaşının kendi yaptığı etkinliğe dâhil olmasını sağlamışlardır. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde hamurlarla kurabiye yapan Nilay, eline kendi hamurunu alıp Linda'ya bakmadan heyecanlı bir ses tonuyla "bak Linda, Lindannn bak, ben bunu yapıyorum, oluyor, çok güzel oluyor, sende yapabilirsin" dedi. (22.11.2017)

Yukarıda geçen diyalogda görüldüğü gibi çocuklar kendi etkinliklerine özendirmek için arkadaşlarına yaptığının çok güzel olduğunu söyleyip kendinin de yapabileceğini söyleyerek cesaret vermişlerdir. Böylece arkadaşlarını kendi yaptıkları etkinliğe dahil olmalarını sağlayarak yandaş edinmek istemişlerdir.

4.1.4.1.4.2. Yaptıklarından Diğerlerini Haberdar Etme

Çocukların yandaş edinerek lider olabilmek için kullandığı yollardan ikincisi yaptıklarından diğerlerini haberdar etme olmuştur. Çocuklar akranları arasında lider olmak için kendi yaptığı etkinliklerle dikkat çekme yolunu kullanmışlardır. Bunun için yatıkları etkinlikleri diğerlerine duyurmak için yüksek sesle anlatmış ve yapacakları etkinliklerden diğerlerini haberdar etmiştir. Bununla birlikte sınıfta dolaşarak etkinliği diğer çocuklara gösterip anlatmıştır. Bunun yanında etkinliğine dikkat çeken bir hareket ya da şarkıyla başlamış ve etkinliği nasıl yapacaklarını anlatarak diğerlerinin ilgisini kendi üzerlerine çekmeye çalışmışlardır. Örneğin;

Sanat merkezinde resim yapan çocuklardan Hatice kendi resmine bakıp elini şıklatarak "şimdi napcaz" diye birkaç saniye düşündü ve Selin'e hiç bakmadan "önce ben bu çiçeğimin yapraklarını boyiyim Selin, tamam mı?" dedi. (22.11.2017)

Yaptıklarından diğerlerini haberdar etme, çocukların **dramatik oyun** içinde akranlarını kendi oyun ya da etkinliklerine dâhil etmek için sergilediği davranışlardan biri olmuştur. Çocuklar, akranlarını kendi oyun ya da etkinliklerine dâhil etmek için yaptıkları etkinlik ya da oynadıkları oyundan diğerlerini haberdar etmişlerdir. Bunun için diğerlerinin bilmediği bir şekli nasıl yapabildiğini anlatmış, yaptığı bir şeyi sınıfta dolaşarak diğer çocuklara göstermişlerdir. Bununla birlikte oynayacağı oyunu yüksek sesle söyleyip diğerlerine duyurarak onları da oyununa dâhil etmeye çalışmışlardır. Örneğin,

Dramatik oyun merkezinde yeni bir oyuna başlayacak olan Uğur, yüksek sesle Uğur, "Gelin ya gelin, gelin hayvanları keselim, gelin keserle hayvanları keselim" diye Hüseyin ile Emre'ye haber verip onları oyununa çağırdı. (06.12.2017)

Başka bir örnekte ise,

Emre evcilik oyuncaklarının bulunduğu masada hamuru elinde yuvarlayarak "ben pasta yapıyorum pasta" diyerek yaptığını diğerlerine duyurarak diğerlerinin yanına gelmelerini sağlamaya çalışmıştır. (23.11.2017)

4.1.4.1.4.3. Vaatte Bulunma

Çocukların destekçi toplayarak lider olmak için kullandığı yollardan üçüncüsü vaatte bulunma olmuştur. Akranları arasında lider olmak isteyen çocuk, arkadaşlarını yanına çekme çabası içine girmekte ve bunun için farklı yollar kullanmaktadır. Bu yollardan biri arkadaşlarına çeşitli vaatlerde bulunmak olmuştur. Bu vaatler öncelikle

diğer çocuklarda olmayan bir oyuncak ya da diğer çocukların yapamadığı herhangi bir şekli çizmeyi önermeleri olmuştur.

Yanına çağırdığı arkadaşını yanına gelmesi için ona elindeki oyuncakların birini uzatmak, yanında oturan arkadaşı kalkmak isteyince onun yanından kalkmasına engel olmak için ona çay dağıtan arkadaşının çay getireceğini söylemek ise çocukların akranlarını yanında tutup kendi oyununa dâhil etmek için kullandığı yollardan diğerleridir. Arkadaşını yanında tutup kendi oyununa dâhil etmeye çalışan çocuk zaman zaman da yapacağı işte merak uyandırarak arkadaşlarını yanında tutmayı denemiştir. Arkadaşının elindeki oyuncağı almak isteyip de arkadaşı vermeyince oyuncakla farklı bir şey yapacağını söyleyip onu ikna ederek oyuncağı almıştır. Ardından arkadaşı onun ne yaptığını izlemeye başlamış ve ona yardım etmiştir. Arkadaşlarını ikna etmek ve arkadaşının yaptığına itiraz etmesine engel olmak için de zaman zaman yapacağı şeklin güzel ve daha iyi olacağını vaat ederek onu ikna etme çalışmıştır. Örneğin, lego masasında arkadaşıyla oynarken bütün legoları kendi önüne çekmiş ve bu duruma arkadaşı itiraz etmesin diye daha büyük şekil yapacağını vaat etmiştir. Böyle olunca hem arkadaşını ikna ederek legosunu almış hem de onun dikkatini kendi üzerine çekerek onu yanında tutmayı başarmıştır. Bunun yanı sıra arkadaşına kendi yaptığı kurabiyeyi tattırmak istemiş arkadaşı buna itiraz edince ona kurabiyenin çok güzel olduğunu söyleyerek ikna etmeye çalışmıştır.

Çocuklar okulda birbirlerine karşı kibar ve nazik davranmaya özen göstermişlerdir. Bu sebeple diğerlerinin kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmek isteyen çocuklar etkili bir yol olarak farklı fikirler ortaya atıp eğlenceli oyunlar bulduklarını söyleyerek arkadaşlarının dikkatini kendi üzerine toplamaya çalışmıştır. Arkadaşlarının yanına gidip onlara farklı bir şey yapmayı teklif eden çocuk, arkadaşları onun teklifini kabul etmeyince onları ikna edebilmek için yapacakları şeyin çok değişik, eğlenceli, farklı vb. olduğunu söyleyip onları ikna etmeye çalışmıştır. Örneğin;

Başka bir örnekte kendi istediği gibi güzel resim yapan arkadaşına yıldız çizeceğini söyleyerek kendi isteğini yaptırmaya çalışmışlardır. Örneğin;

Sanat merkezinde aynı masada resim yapan Hatice, Selin'e kendi çizdiği resmin güzel olduğunu söyleyip "sen de benim gibi yapsaydın güzel olurdu, ben sana kocaman bi yıldız atardım" dedi. Ardından Selin başını kaldırıp Hatice'ye, "atmıcan mı?" dedi. Hatice dönüp Selin'in resmine baktı, o sırada Selin çocuğun ayakkabılarını çiziyordu, "onu çiz, atim" dedi. (22.11.2017)

Vaatte bulunarak oyununa dahil etme davranışının sergilendiği oyunlardan birincisi **dramatik oyun,** olmuştur. Çocuklar dramatik oyun içinde arkadaşlarını yanına gelmesini sağlayabilmek, yanında bulunan arkadaşlarının gitmesine engel olmak ve yanında bulunan arkadaşının kendisinin destekçisi olmasını sağlamak için bazı cazip yollar kullanmışlardır. Bu yollardan biri kendinde bulunan popüler oyuncakla oynamasına izin vermek olmuştur. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde hayvan ve tamir eşyalarıyla oynayan Uğur Hüseyin ve Emre'yi yanına çağırınca Emre gelip yanına oturdu, Hüseyin Uğur'a baktı ama yanına gelmedi. Uğur, çocuklar arasında popüler oyuncaklardan olan çekici Emre'ye verdi, penseyi de Hüseyin'e uzatarak "Hüseyin Hüseyin al al" deyince Hüseyin gelip Uğur'dan penseyi alıp Uğur'un yanına oturdu. (06.12.2017)

Çocukların, akranlarını oyunlarına dahil etmek için kullandığı yollardan bir diğeri de oyunlarının çok eğlenceli olacağını, yaptıkları yemeğin çok lezzetli olacağını vaat etmeleri olmuştur. Örneğin;

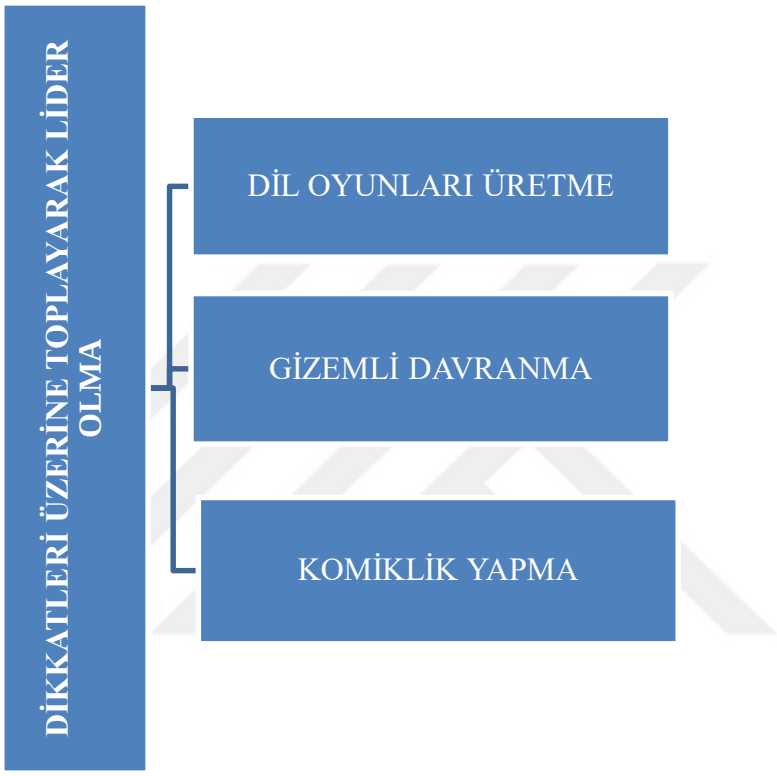
Selin, dramatik oyun merkezinde oynayan Hatice'ye kendi yaptığı kurabiyeyi tattırmak istemiştir. Selin, yaptığı kurabiye tabağını eline alıp Hatice'ye "Sana verim mi kurabiye, ister misin? "dedi. Hatice kendi oyununa devam ederek "Yok istemem" dedi. Selin, Hatice'nin ağzına uzatıp "Ama çok güzel bak bayılcaksın resmen hem alırsan kurabiyeden sana çay da getiririm" dedi. (20.11.2017)

Vaatte bulunarak oyununa dahil etme davranışının sergilendiği oyunlardan ikincisi **yapı-inşa oyunları** olmuştur Yapı-inşa oyunları içinde çocuklar arkadaşlarını masadan ayrılmadan yanında tutarak yandaş edinmeye çalışmışlardır. Bunun için aynı masada oturduğu arkadaşına masadan kalkmaması için çaycı çocuğun çay getireceğini, yapamadığı şekli ona yapacağını, legolarla kılıç, balta gibi hoşuna gidecek şekiller yapacağını ve legolarla daha büyük şekil yapacağını söyleyerek hoşuna gidecek vaatlerde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra arkadaşındaki oyuncağı alabilmek için ona kendinde olan farklı bir oyuncağı vereceklerini söylemişlerdir. Örneğin*;*

Legoların bulunduğu masada oynayan Uğur, Emre'nin önündeki legoları alabilmek ve birlikte oyun kurmak için Emre'ye bakıp "söz verdim sana yapıcam söz" diyerek masadaki legoları önüne topladı ve "sana da yapıcam söz" diyerek tekrar Emre'nin oynadığı oyuncağa uzanıp oynamaya başladı. (16.11.2017)

4.1.4.2. Dikkatleri Üzerinde Toplayarak Lider Olma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin dördüncüsü olan ilişkisel atılganlığın ikinci alt kategorisi dikkatleri üzerine toplayarak lider olma olarak belirlenmiştir Çocuklar, akranlarının dikkatini çekmek için faklı yollara başvurmuşlardır. Şekil 12'de dikkatleri üzerine toplayarak lider olmanın alt kategorileri gösterilmektedir.



Şekil 12. Dikkatleri üzerine toplayarak lider olma

Dikkatleri üzerine toplayarak lider olma; dil oyunları üretme, gizemli davranma ve komiklik yapma alt kategorileriyle incelenmiştir. Çocukların dikkatleri üzerinde toplayarak lider olma yolunda amaçları, yaptıklarıyla diğer çocukların ilgisini kendi üzerinde toplamak ve diğer çocukları yönlendirmek olmuştur. Bunun için diğer çocuklarının yanında şarkı, tekerleme ve hikâyeler uydurarak dil oyunları üretmişlerdir. Bununla birlikte yaptıkları işe gizem katıp diğerlerinde merak uyandırarak dikkat çekmeye çalışmışlardır. Dikkatleri üzerine toplayarak lider olma kategorisinin çocukların oynadığı oyun türlerinden dramatik oyun ve yapı-inşa oyunları içinde kullanıldığı görülmüştür.

4.1.4.2.1. Dil Oyunları Üretme

Çocukların lider olmak için dikkatleri üzerine toplamak için kullandığı yollardan birincisi dil oyunları üreterek dikkat çekme olmuştur. Çocuklar, bir arada oldukları zaman diliminde çeşitli durumlarda ön planda olabilmek için farklı taktikler kullanmışlardır. Çocuklar akranlarını etkileyerek dikkati kendi üzerine toplamak için oyun oynarken çeşitlik kelimeler uydurup bunu komik hallerde söylerken yine kendi uydurdukları şarkıları söyleyerek oyunlarına devam etmişlerdir. Bunun için çocuklar farklı dilde kelimeler kullanarak, oyun oynarken bir tarafta şarkı uydurup halay çekerek diğerlerinin dikkatini üzerine çekmeye çalışmışlardır. Başlattıkları sohbetin devamında da uydurdukları kelime ile şarkılar ortaya çıkarmışlardır. Örneğin;

Uğur legolarla oynarken Hüseyin'e "bizim araba yüz, valla bizim araba yüz, bizim araba Ferrari haa.." dedi ve arabayı anahtarla çalıştırma hareketi yaparak "bizim arabaya bi çi tut, hemen de hemende bayılırsın haa.." dedi. Emre, legolarla oynarken Uğur'a bakıp "bizim arabayı bir çi görsen, hemen de alırsın" dedi. Uğur, Emre'ye yaklaşıp sanki vuracakmış gibi elini kaldırıp geri indirerek "oğlum baban da göre çii" dedi ve elindeki legolardan yaptığı şekli Hüseyin'e doğru sallayıp "appalelleeeeleeee…" diyerek şarkı mırıldandı. (23.11.2017)

Farklı bir örnekte ise,

Uğur elindeki uzun legolara halka şeklindeki legoyu da takıp iki ucundan tutup sallayarak "böyle yapabilir misiniz? diye masada oturan arkadaşlarına sordu. Bu sırada aralarında mırıldanan Emre ve Hüseyin'i görünce sandalyesini kalkmadan sürükleyerek onlara yaklaşıp "ne konuşuyosunuz bakim siz? dedi. Uğur gelince Uğur'un oturması için Hüseyin'in yanından kalktı ve Uğur'un diğer yanına oturdu. Hüseyin ve Uğur birbirlerine yaklaşıp bir şeyler fısıldayıp kahkaha attılar. Uğur, "Ali dede, babuuuu…" diyerek Hüseyin'e bakıp güldü.(23.11.2017)

Dramatik oyun, dil oyunları üreterek dikkat çekme davranışının ortaya çıktığı oyun türlerinden birincisi olmuştur. Çocuklar dramatik oyun içinde dil oyunları üreterek diğerlerinin dikkatini üzerine toplayıp lider olmaya çalışmışlardır. Bunun için çocuklar dikkat çeken komik kelime ve şarkılar uydurarak dil oyunları ürettikleri gibi o an arkadaşlarıyla olan konuşmalarından ortaya çıkan bir kelimeyi de farklı şekillerde söyleyerek dil oyunları üretmişlerdir. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde oynayan Uğur, arkadaşından istediği kaşığı alınca kaşığı alıp tencereyi karıştırarak şarkı söyler gibi "aman da kaşşıkk, aman da paaa…" diye eğlenmeye başladı. (21.11.2017)

Çocuklar arkadaşlarıyla ilgili herhangi bir durumdan yola çıkarak ürettikleri kelime oyunlarıyla da dikkat çekmeye çalışmışlardır. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde oynayan Uğur, arkadaşına bakıp "aşık mı oldun, çukur mu kazdın?" dedi. Ardından tenceresini karıştırırken "hamamcı hamamcı…" diye şarkı söyledi. (22.11.2017)

Çocuklar diğerlerini dikkatini çekerek lider olmak için uydurdukları bir hikaye üzerinden de kelime oyunu üretmişlerdir. Örneğin;

Uğur, iki eki ağzında boru gibi tutarak "Allahuekber Allahuekber, Emre geliyor Emre geliyor, Emre geliyor İstanbul'dan, Emre geliyor" dedi. (21.11.2017)

Yapı-inşa oyunları, çocukların lider olma yolunda dil oyunları üreterek dikkat çekme, davranışını sergilediği oyun türlerinden ikincisi olmuştur. Çocuklar bu oyun içinde diğerlerini etkileyecek kelimelerle hikâye, tekerleme ve şarkı uydurup dikkatleri üzerine çekmiştir. Uydurduğu şarkıları söyleyip dans ederek söylemiş ve diğerlerini eğlendirmişlerdir. Örneğin;

Uğur legolardan yaptığı şekli eline almış ayağa kalktı ve şekli mendil gibi bir elinde sallayıp diğer elini de beline koyup "lay layda layda laylaydaaa, İstanbul'gan gel gel, cumba cumba cumba cumbaaaa.. (elindeki şekli Hüseyin'e doğru sallayarak) hele minnoş hele hele minnoş hele hele minnoş hele hele minnoş" diye şarkı söyleyerek halay çekti. (23.11.2017)

4.1.4.2.2. Gizemli Davranarak Dikkat Çekme

Çocukların lider olmak için kullandığı dikkat çekme yollarından ikincisi gizemli davranarak dikkat çekme olmuştur. Çocuklar akranları arasında gizemli davranıp merak uyandırmaya çalışmışlardır. Gizemli davranarak merak uyandırmak ve dikkat çekmek isteyen çocuklar, masada grup olarak oynarken yanındaki arkadaşının kulağına bir şeyler fısıldayarak, çizdiği resmi eliyle kapatıp kimseye göstermeden çizmeye devam ederek bunu başarmaya çalışmışlardır. Yaptığı herhangi bir şeyi heyecanla masada sadece gelip bir kişinin kulağına söylemesi ve yaptığı şeyi sadece ona göstermesi de diğerlerinde merak uyandırmasını sağlamıştır. Ayrıca çocuklar sınıfta açıkça yapabileceği bir şeyi

gizlice yaparak ya da sınıf dışında gizlice yaparak da diğerlerinde merak uyandırmaya çalışmışlardır. Örneğin;

Yemek saatinde lavaboda birkaç çocuk ellerini yıkıyordu. O sırada Can etrafına Uğur, Emre, Dilek toplanmış onlara gizlice elinde bir şey gösteriyordu. Bir taraftan da etrafına bakınıyordu. Öğretmen, yanına doğru yaklaştığında Can'ın evden bir bilye getirdiğini gördü. Bu sırada Can öğretmenin yaklaştığını fark edince elindeki bilyeyi hemen cebine koydu. (normal şartlarda evden oyuncak getirilebilir ancak çocuklar evden getirdiği oyuncağı arkadaşlarına göstermek için önce öğretmene gösteriyor, ondan izin alınarak çantadan çıkarılıp gösterilebiliyordu.) (30.11.2017, alan notu)

Dramatik oyun, gizemli davranarak dikkat çekme davranışının sergilendiği oyun türü olmuştur. Dramatik oyun içinde arkadaşlarıyla birlikte oyun oynarken gizemli davranıp merak uyandırarak diğerlerinin dikkatini çekmeye çalışan çocuklar bunun için, anlatacağı bir şeyi korkulu ve heyecanlı tavırla anlatmış, yaptığı şekli herhangi bir neden yokken diğerlerine göstermeden kapatarak tamamlamaya çalışmışlardır. Grup halinde masada oyun oynarken söyleyeceklerini arkadaşının kulağına fısıldayarak söylemişlerdir. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde hamurlarla yemek yapan Dilek, Nilay'a bakıp "tepsi yapayım" dedi ve konuşmanın geri kalanını yanında oturan Nilay'ın kulağına fısıldadı. Bu sırada da Nilay, Dilek'i dinleyip Dilek'in sırtını sıvazlayarak "hı hıı.. tamam tamam tamam" dedi. Bu arada Can onlara doğru uzandı, gülümseyerek ne konuştuklarını dinlemeye çalıştı. Nilay Can'ı eliyle iterek dinlemesine engel oldu ve Dilek 'e başını sallayıp "tamam hı hıı tamam" dedi. (21.11.2017)

4.1.4.2.3. Komiklik Yaparak Dikkat Çekme

Çocukların lider olmak için kullandığı dikkat çekme yollarından üçüncüsü komiklik yapma olmuştur. Çocuklar arkadaşlarının dikkatini çekmek için şakalarla komiklik yaparak onları eğlendirmeye çalışmışlardır. Yaptıkları espriler ile akranlarını eğlendirip akranları arasında popüler olmayı amaçlamışlardır.

Dramatik oyun, komiklik yaparak dikkat çekme davranışının sergilendiği oyun türü olmuştur. Çocuklar dramatik oyunda yaptıkları şakalarla sağlamaya çalışırken, aynı zamanda oyun içinde taklitlerle, girdikleri rollerle ya da arkadaşları üzerinden malzeme bularak yapmışlardır. Arkadaşları üzerinden yapılan komiklikler ise söylediği bir kelime, yaptığı bir şekil ve giydiği kıyafet üzerinden olmuştur. Örneğin;

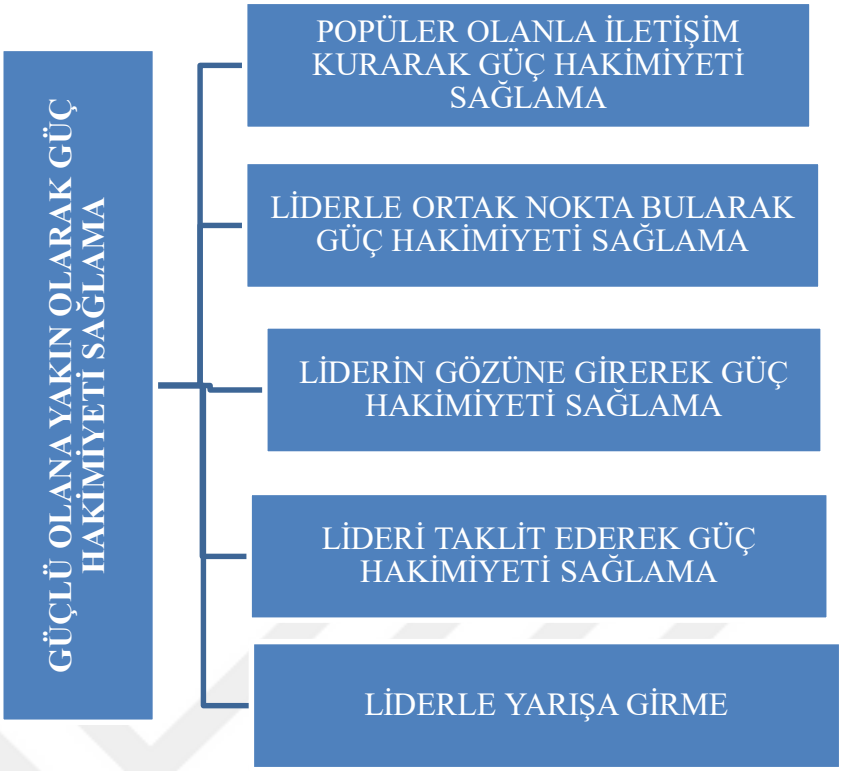
Dramatik oyun merkezinde yemek yapan Uğur, karşısında oturan Hüseyin'i görünce (Hüseyin o gün pijama desenini anımsatan önü düğmeli kareli bir hırka giymişti) bir taraftan yemek yapıp bir taraftan da Hüseyin'e, gülerek "Hüseyyiinnn.. kel olmuşsun, Eşortman mı getirdin, atletlen ceketi kapmış öyle gelmişsin" dedi ve masada buluna diğer çocukları güldürdü.

Başka bir örnekte,

Çocuklar sınıfta oyun oynarken kahvaltının hazır olduğu anonsu yapıldı. Evcilik oyuncakları ile oynayan Emre sınıfta duvarda asılı olan anonsun yapıldığı hoparlöre bakıp gülümseyerek arkadaşlarına döndü ve "ding dong ding dong…" diye hoparlerden gelen sesi taklit ederek arkadaşlarını güldürdü. (23.11.2017*)*

4.1.4.3. Güçlü Olana Yakın Olarak Güç Hâkimiyeti Sağlama

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre liderlik stratejilerinin dördüncüsü olan ilişkisel atılganlığın üçüncü alt kategorisinin güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama olduğu görülmüştür. Çocuklar sınıfta lider olan ve diğer çocuklar üzerinde otorite sahibi olan çocuklara yakın durarak onların sahip olduğu güçten faydalanmaya çalışmışlardır. Bu anlamda güç sahibi olan çocukla iletişimi sürdürmeye devam ederek zaman zaman o istemediği halde ona yardım etmişlerdir. Ayrıca liderle ortak bir etkinlik yapmaya ya da ortak bir eşyaya sahip olmaya çalışmışlardır. Bunu diğer çocuklara göstererek lider olanla hem iletişimi koparmamışlar hem de liderle olan ilişkisini diğer çocuklara göstererek liderliği üstlenmenin zemini hazırlamışlardır. Güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlamanın alt kategorileri şekil 13' te gösterilmektedir.



Şekil 13. Güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama

Güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama; popüler olanla iletişim kurarak güç hâkimiyeti sağlama, liderle ortak nokta bularak güç hâkimiyeti sağlama, liderin gözüne girerek güç hâkimiyeti sağlama, lideri taklit ederek güç hâkimiyeti sağlama ve liderle yarışa girme olmak üzere beş alt kategoride incelenmiştir. Çocuklar popüler olan çocuklarla iletişime geçerek kendilerince güç toplamaya ve akranları arasında popüler olmaya çalışmışlardır. Grupta popüler olan çocukla aynı şeyleri yapıp aynı şeylere sahip olmaya çalışarak ortak nokta yaratmaya çalışmışlardır. Oyunlarında popüler çocuğun yardımcısı gibi davranarak ona yardım etmişlerdir. Zaman zaman da popüler olan çocuğun yaptıklarını taklit ederek tıpkı onu gibi güç sahibi olmaya çalışmışlardır. Ayrıca her fırsatta lidere yakın olmaya çalışmışlardır.

4.1.4.3.1. Popüler Olanla İletişim Kurarak Güç Hâkimiyeti Sağlama

Çocukların güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama yollarından birincisi popüler olanla iletişim kurarak güç hâkimiyeti sağlama olmuştur. Lider olmak isteyen çocuk liderin çevresinde bulunup onunla iletişime geçme çabası içinde olmuştur. Liderin oynadığı oyuncağın yere düşen parçasını lidere göstererek onunla konuşmaya çalışmışlardır. Bununla beraber liderin yaptığı resimle ilgili soru sorarak, yeni aldığı

silgisini lidere göstererek, sınıfta yeni fark ettiği bir şeyi lidere haber vererek, yaptığı resmi ona gösterip ondan kâğıdına bir şekil çizmesini isteyerek onunla iletişime geçmeye çalışmıştır. Bununla birlikte çocuklar yardıma ihtiyaç duydukları anda da liderle iletişim kurabilmek için lider olan çocuktan yardım istemişlerdir. Bunu yapılan görüşmede de dile getirmişlerdir. Örneğin;

Sınıfta oyun oynarken bir sorunla karşılaşsan hangi arkadaşından yardım almak istersin? sorusuna "Eren'den" cevabını vermiştir. (Görüşme 12)

Çocuklar liderle iletişime geçmek için sınıfta kendiyle ilgili herhangi bir durumdan ona bahsetme yollarını da denemişlerdir. Örneğin;

Dilek, diğer arkadaşları da yanında olmasına rağmen sadece Hatice'ye bakıp "dün ben evde ne yaptım biliyo musun? merdivene indim" dedi. (29.11.2017)

Liderle iletişim kurmak isteyen çocuklar lider olan çocuğun etrafında bulunup onun yaptığı herhangi bir işle ilgili ona soru sorarak onun yaptığı bir işle ilgilenerek iletişime geçme yolunu kullanmışlardır. Örneğin;

Hatice, yaptığı resimleri "1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11" diye sayıp başını resim kağıdından kaldırmadan "11 tane tenceremiz var" dedi. Dilek, Hatice'nin yaptığı resme bakıp "hani bakim" diyerek tencereleri parmağıyla göstererek saymaya başladı. Dilek sayarken Hatice de ona eşlik etti. (29.11.2017)

4.1.4.3.2. Liderle Ortak Nokta Bularak Güç Hâkimiyeti Sağlama

Çocukların güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama yollarından ikincisi liderle ortak nokta bularak güç hâkimiyeti sağlama olmuştur. Çocuklar lider olan çocukla aynı etkinlikleri yapıyor olmaktan, benzer resimler çiziyor olmaktan güç alacaklarını düşünmüşlerdir. Bu nedenle lider olan çocukla ya benzer şeyler yapmaya çalışmışlar ya da liderle ortak bir nokta yakaladıklarında bunu etraflarına duyurmuşlardır. Liderde olan herhangi bir şeyin kendinde olduğunu da söyleyerek liderle olan ortak noktalarını diğerlerine duyurmuşlar zaman zaman da liderle aynı fikirde olduğunu belirtip ortak nokta oluşturmaya çalışmışlardır. Bunlara ek olarak masada liderin yanında oturmuşlar ve lider olan çocuğun eşyalarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Örneğin;

Sanat merkezinde resim yapan çocuklardan Hatice, kalemini açmaya gidince Selin de hemen arkasından kalemini açmaya gitmek istedi. Bu sırada Selin'in kalem açmaya gideceğini öğrenen çocuklardan biri "benimkiyle açabilirsin, çok iyi" diyerek kalem tıraşını uzattı ancak Selin arkadaşına cevap vermeden kendi kalemtıraşını da

*almadan Hatice'nin yanına gitti ve Hatice'*nin *kalemtıraşıyla açmak için Hatice'ye,* "*bende açabilir miyim bunla?"*dedi*. Hatice, "ben açim bi dakka Selin" dedi. Selin, Hatice'nin kalemini açmasını bekledi. Hatice'nin işi bitince onun kalemtıraşıyla açıp birlikte masaya geçtiler. Selin açtığı kaleminin ucunu "bak nası oldu ucu" diyerek masadakilere gösterdi ve "Hatice'ninkiyle açtım" dedi.* (27.11.2017 alan notu)

Çocuklar, popüler çocuğun sahip olduğu herhangi bir eşyaya sahip olarak da lider olanla ortak nokta oluşturmaya çalışmışlardır. Bunu lider olan çocuğa ve diğerlerine göstererek güçlerini kanıtlamışlardır. Örneğin;

Dilek gözlerini büyüterek "buuu" dedi ve Selin'in kalemini gösterdi. Eline alıp bir süre inceledi. Dilek kalemi incelerken Selin Dilek'e "seninkine çok benziyor değil mi?" dedi. (22.11.2017)

Liderle ortak nokta bularak güç hakimiyeti sağlama yolu çocukların oynadığı **fiziksel (lokomotor) oyun** içinde ortaya çıkmıştır. Bu liderlik davranışının fiziksel (lokomotor) oyun içinde nasıl ortaya çıktığına baktığımızda çocukların, güç hâkimiyeti sağlayarak lider olmak için popüler olan çocukla aynı eşyaları, aynı dolabı ya da dolabın aynı rafını kullanarak liderle ortak nokta oluşturmaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin;

Çocuklar okulun içinde bulunan oyun parkına gitti. Oyun parkına girerken ayakkabıların çıkarılıp girişteki dolaba koymaları gerekiyor. Hüseyin ayakkabısını çıkardı dolaba koyarken Uğur'un ayakkabısını gördü. Dolapta başka boş yer olmasına rağmen ayakkabısını alıp Uğur'un ayakkabısının yanına koydu. (30.11.2017, alan notu)

4.1.4.3.3. Liderin Gözüne Girerek Güç Hâkimiyeti Sağlama

Çocukların güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama yollarından üçüncüsü liderin gözüne girerek güç hâkimiyeti sağlama olmuştur. Çocuklar liderle iyi geçinerek güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Lidere yağ çekmek için lider olan çocuğun yaptığı resmin çok güzel olduğunu söylemişlerdir. Lider olan çocuk istemediği halde onun masasına oynadığı oyuncaklardan getirmişler, masadan yere düşen oyuncakları toplayıp önüne koymuşlardır. Örneğin;

Kızlar resim masasına yukarıdaki gibi oturmuşlardı. Linda resim yapıyor, ara ara arkadaşlarına gösteriyordu. Cemre ise boya kalemlerinin olduğu kalemliği eline almış Linda'nın istediği kalemi ona veriyordu. Nilay da Linda'nın resim yapmasını izliyordu. Linda resmini yaparken "kırmızı" dedi ve Cemre kalemlikten hemen kırmızıyı alıp verdi.

Kırmızıyla boyayıp kırmızıyı uzatıp "sarı" dedi Cemre kırmızıyı alıp sarı rengi verdi. (05.12.2017)

Dramatik oyun, liderin gözüne girerek güç hâkimiyeti sağlama davranışının sergilendiği oyun türlerinden birincisi olmuştur. Dramatik oyun içinde liderin gözüne girerek güç hâkimiyeti sağlamaya çalışan çocuklar lider istemediği halde onun önüne oynadığı oyuncak parçalarını getirmişler, kendi yaptıkları bir iş için gerek olmadığı halde ondan onay istemişlerdir. Buna ek olarak da lider olan çocuğa onu hoşuna gideceği için oyunda patron, usta, abi diye seslenmişlerdir. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde tamir oyuncaklarıyla tamircilik oynayan Hüseyin, Uğur'a "Uğur, gel lan buraya" dedi. Uğur elindeki şekillerle hızlıca Hüseyin'in yanına gelerek "geldim patronum" deyip Hüseyin'in yanına çömeldi. (30.11.2017)

Yapı-inşa oyunları, lider olma yolunda liderin gözüne girerek güç hâkimiyeti sağlama yolunun kullanıldığı oyun türlerinden ikincisi olmuştur. Çocuklar yapı-inşa oyunu içinde liderin hoşuna gidecek şeyler yaparak liderle sürekli iletişim haline olmaya çalışmışlardır. Lider olan çocuk istemediği halde ona oyun içinde yardım etmişler, onun önüne diğer masalardan oyuncak taşımışlardır. Örneğin;

Legolarla oynayan Mert balığın ağzından legoları dolduruyordu. Bu sırada Mert Yaman'dan istemediği halde Yaman diğer masalardaki balıkları da getirip Mert'in önüne taşıdı. (06.12.2017)

4.1.4.3.4. Lideri Taklit Etme

Çocukların güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama yollarından dördüncüsü lideri taklit etme olmuştur. Lideri taklit etme davranışında çocuklar liderin yaptığı şeyleri yaparak popüler olmaya çalışmışlardır. Resimlerini liderin boyadığı gibi boyamışlar, şekilleri liderin çizdiği gibi çizmişler ve lider çalışmasının tamamladığında onlarda tamamlamışlardır. Oyun içinde arkadaşlarıyla liderin konuştuğu gibi konuşmuşlardır. Hatta oyun içinde liderin yaptığı şakaların aynısını kendileri de tekrar ederek diğerlerini güldürmeye ve güç elde etmeye çalışmışlardır. Çocuklar lideri taklit ederken bazen de lidere onun yaptıklarının aynısını kendilerinin de yapabildiğini lidere ve diğerlerine göstererek kendilerini ispatlamaya çalışmışlardır. Liderin bir karakteri taklit etmesi üzerine lider olmak isteyen çocuk da aynısını yaparak diğerlerini güldürmeye çalışmışlardır. Liderin yaptıklarını, hal ve tavırlarını taklit ederek lider gibi güç sahibi olmaya çalışmışlardır. Örneğin;

Hatice kalemini açmak için öğretmenden izin istedi.(bu sırada etkinlik saatindeyiz ve masada etkinlik kitaplarıyla çalışıyoruz) İzin alıp çöp kutusuna gitti. Selin onu görünce kaleminin ucu açık olduğu halde kaleminin ucunu parmağıyla kapatıp "öğretmenim bende açabilir miyim?" dedi ve Hatice'nin arkasından kalemini açmaya gitti. (27.11.2017, alan notu).

Dramatik oyun, lider olmak isteyen çocukların lideri taklit etme davranışını sergilediği oyun olmuştur. Çocuklar, dramatik oyunlarında popüler olan çocukların yaptığı şekilleri, etkinlikleri, verdikleri tepkileri, kullandığı kelimeleri, diğerlerinin ilgisini çeken söylemlerini ve diğerlerini güldüren şakalarını taklit etmişlerdir. Bununla aynı lider olan çocuk gibi ilgiyi kendi üzerine çekmeye ve diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti kurmaya çalışmışlardır. Örneğin;

Dramatik oyun merkezinde yan yana oturmuş hamur yuvarlayarak yemek yapan Uğur, tek eliyle hamur yoğururken. Emre'ye "iştee böyle yapacan böyle böyle yapacan şöyleee…" dedi. Emre, Uğur gibi yapmaya çalışarak onun söylediklerini de tekrar ederek "böyle böylee" dedi gülümseyerek (21.11.2017)

Lider olmak isteyen çocuklar popüler olan çocukların cesur davranışlarını da taklit ederek güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin;

Kahvaltı anonsunun yapılmasıyla öğretmen biraz daha oynayıp sonra toplanacaklarını söyledi. Bunun üzerine dramatik oyun merkezinde oynayan Hüseyin arkasındaki öğretmenine bakıp arkadaşlarına geri dönerek "hıh ben toplatmam" dedi. Onu gören Emre de aynı şekilde Hüseyin'i taklit ederek "bende toplatmam" dedi. (23.11.2017)

4.1.4.3.5. Liderle Yarışa Girerek Güç Hâkimiyeti Sağlama

Çocukların güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlama yollarından beşincisi liderle yarışa girme olmuştur. Lider olmak isteyen çocuklar, grupta lider olan çocukla yarışarak kendini kanıtlamaya ve ön plana çıkararak güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Liderle oynadığı oyunda lider olan yendiğini söyleyince o da aynı şekilde kendinin de yendiğini söylemiştir. Nasıl oynandığını bilmedikleri bir oyunda taşları doğru yerleştirebilmek için liderle yarışmışlardır. Lider satranç taşlarını dizerken artık dizmeyi öğrendiğini söyleyince lider olmak isteyen çocuk kendinin de öğrendiğini dile getirmiştir. Liderle yarışa girme davranışını lideri taklit etme davranışından ayıran nokta; liderle yarışa giren çocukların liderin yaptıklarını kendilerinin de yaptığını hatta bazen daha da iyisini yaptıklarını göstererek lidere meydan okuma içermektedir. Ancak lideri taklit etme

davranışında çocuklar liderle yarışa girmeden sadece liderin kullandığı yolu kullanarak güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Lider olan çocuğun hamurdan yaptığı şekil ilgi görünce daha güzelini yapacağını söyleyerek şekli bozmuştur. Çocuklar liderle aynı şeyleri yapabildiğini ve aynı şeyleri bildiklerini göstererek yarışmışlardır. Bunlara ek olarak çocuklar liderle yarışmak için liderin söylediklerine ek olarak farklı şeyler ortaya atarak liderle yarışmışlardır. Örneğin;

Sanat merkezinde resim yapan Selin Hatice'ye bakıp "hani nerde?" diye sordu. Hatice de kalemliğinin kapalı olan gözünü açıp "bak burda, hepsi var Selin" diyerek gösterdi ve silgiyle Cemre'nin boyarken taşırdığı yerleri silmeye başladı. Selin, Hatice'ye bakıp "arkada mı saklıyorsun önde mi?" dedi. Hatice kalemliğini eline alıp göstererek "burda saklıyorum bak burda bak, arkada saklıyorum, burası arka, öteki ön" dedi. Selin, Hatice'yi dinledikten sonra kendi kalemliğini eline alıp fermuarını açarak "ben de önde saklıyorum, önde açacaklarımı, arkada kalemlerimi saklıyorum" dedi. (16.11.2017)

Başka bir örnekte, *yemek saatinde Can çatalını kekin üzerine dik batırdı. Çatalı o şekilde bıraktı. Yan tarafında oturan Nilay bunu görünce şaşkınlıkla baktı ve "aa Can naptın?" dedi. Bu sırada Can'ın karşısında ve yan taraflarında oturan çocuklarda Can'ı izlemeye başladı. Can gülümseyerek "bir şey olmaz ki" dedi. Bunun üzerine Nilay, "bende yaparım" dedi* (23.11.2017, alan notu)

Dramatik oyun, lider olma yolunda liderle yarışa girerek güç hâkimiyeti sağlama yolunun kullanıldığı oyun türlerinden birincisi olmuştur. Çocuklar dramatik oyun içinde liderle yarışa girerek kendilerini kanıtlayıp güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Bunun için arkadaşları arasında liderin yaptığı herhangi bir şey ilgi gördüğünde aynısını kendisinin de yaptığı ya da yapacağını söylemişlerdir. Liderin ürettiği kelime oyununa diğerleri gülünce oda bu kelime oyununa ekleme yaparak devam ettirmiş ve liderin yaptığı şeyi kendinin de yapabildiğini göstermeye çalışmışlardır. Örneğin;

Uğur, "Ihuıı… şöyle şöyle" diye göstererek hamur yoğururken Hüseyin'e bakıp "Hüseyyiinnn.. kel olmuşsun eşortman mı getirdin, atletlen ceketi kapmış öyle gelmişsin" dedi. Emre de Hüseyin'e bakıp gülerek aynı Uğur gibi "aaa… evet toz olmuşsun Hüseyin… roben merhabaaa…Hüseyinn aşık mı oldun?" dedi. (21.11.2017)

Yapı-inşa oyunları, lider olma yolunda liderle yarışa girerek güç hâkimiyeti sağlama yolunun kullanıldığı oyun türlerinden ikincisi olmuştur. Çocuklar yapı-inşa oyunlarında liderin yaptığını kendinin de yapabildiğini, liderde olan herhangi bir şeyin kendinde de olduğunu söylemişlerdir. Bunun yanı sıra liderde oynadıkları oyunda liderin

kendini yeneceğini söylemesine de itiraz ederek liderle olan yarışını sürdürmüşlerdir. Örneğin;

Uğur, Hüseyin ve Emre legolarla oynuyorlardı. Uğur, Hüseyin'in gösterdiği yere geçip "o zaman ben sizi yenerim" dedi. Emre de Hüseyin'i gösterdiği yere geçti ve "yenemezsin Uğur" dedi. (16.11.2017)

Bir başka örnekte,

Emre elindeki legolardan yapılan silah şeklini Uğur'a göstererek "Uğur gördün mü benim silahımı Nilay yaptı" dedi. Uğur silaha baktı ve kendi legolarıyla oynamaya devam ederek "hımm… güzelmiş Emre, benimde silahım var hem de büyük, bundan büyük" dedi. (22.11.2017)

Fiziksel (lokomotor) oyun, lider olma yolunda liderle yarışa girerek güç hakimiyeti sağlama yolunun kullanıldığı oyun türlerinden üçüncüsü olmuştur. Fiziksel (lokomotor) oyun içinde lider olmak isteyen çocuklar, akranları arasında olan çocukla rekabete girerek kendini kanıtlamaya çalışmıştır. Liderin yaptığı şekli kendinin de yapabileceğini, oyunda yeneceğini söyleyen lidere kendinin de onu yeneceğini, yeni bir oyunu öğrendiğini söyleyerek kendinden akademik olarak üstünlük sağlamaya çalışana bende öğrendim diyerek kafa tutmuşlardır. Örneğin;

Uğur, Emre ve Mert satranç taşlarının olduğu masada oynuyorlardı. Emre masadaki taşları dizmeye başlamıştı. Uğur da Emre'ye eğilip "dizim mi? bak ben öğrendim haa.. Tiyatroda baktım çok güzeldi" dedi. Emre başıyla Uğur'u onaylayıp onu izlemeye başladı. Emre'nin onayıyla Uğur bezi önüne çekti ve onu izleyen Mert' e bakıp mutlu ve yüksek sesle "nasıl dizeceğimi öğrendim Mert" dedi. Emre, de Uğur'u izlerken "bende öğrendim" dedi. (27.11.2017)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerinin ortaya koyularak bu stratejilerin farklı oyun türleri içerisinde incelenmesidir. Araştırma verileri yaklaşık üç haftalık bir zaman diliminde gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve döküman analizi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma boyunca iki soruya cevap aranmıştır:

- **Okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejileri nelerdir?**
- **Okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejileri farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıkmaktadır?**

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde iki başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır. İlk olarak okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejileri tartışılmış ve yorumlanmıştır. Ardından okul öncesi dönem çocuklarının kullandığı liderlik stratejilerinin farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığı tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmada sınıf içinde var olan kuralların ve öğretmenin çocuklara yaklaşımının ve çocuklarla olan iletişiminin, çocukların birbirine karşı olan davranışlarını ve çocukların kullandığı liderlik stratejilerini etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıfta çocuklara sunulan fiziksel imkânların çocukların oynadığı oyun türlerini etkilediği dolayısıyla çocukların oynadığı oyun türlerinin de kullanılan liderlik stratejilerini etkilediği görülmüştür.

5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandığı Liderlik Stratejileri

Bu araştırmayla çocukların lider olmak için görünenden daha fazla çaba harcadığı ve daha fazla strateji kullandığı görülmüştür. Çocukların kullandığı liderlik stratejileri; fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık şeklinde dört başlık altında incelenmiştir. Çocukların en fazla kullandığı liderlik stratejisinin ilişkisel atılganlık olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların lider olmak için saldırgan davranış sergileyip zor kullanmadan çok akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirerek lider olma yolunu daha çok tercih ettikleri söylenebilmektedir.

Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden birincisi olan fiziksel saldırganlık stratejisinde, çocukların isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranış sergileyerek ve kabadayı rolüne bürünerek diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla beraber çocukların lider olabilmek için diğer çocukları sergilediği davranışlarla korkutarak ve tehdit ederek kendi hâkimiyetini sağlamaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Bu bulgularla paralel olarak Gündoğdu (2017) çalışmasında, çocuklar oyunlarına müdahale edildiğinde, arkadaşından istediği oyuncağı almak için, arkadaşının istediği oyuncağı vermemek için, arkadaşını oyuna almamak için vb. nedenlerle akranlarına bağırma ve sesi yükseltme davranışı sergilemişlerdir. Oyun zamanında oyuncağını alan arkadaşının boğazını sıkarak şiddet uygulamışlardır. Ayrıca çocuklar kendi isteklerini yaptırabilmek için sert uyarılarda bulunarak (ses yükseltme, direktif vererek uyarma, sesleri farklı şekillerde kullanarak uyarma vb.) güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmışlardır. Bu bulgulara dayanarak çocukların lider olma yolunda akranlarına fiziksel anlamda baskı uygulayarak onları korkuttukları ve onların hakkını göz ardı ettkileri söylenebilir.

Bunun yanı sıra fiziksel saldırganlık stratejisinde çocukların kendi isteklerini ön planda tutarak bu istekleri yaptırabilmek için diğerlerine baskı kurdukları bununla beraber diğerlerinin isteklerini göz ardı ederek güç hâkimiyeti sağlamak için sert ve saldırgan davranışlarla diğerlerini sindirmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak Özdemir'in (2014), çalışmasına göre çocuklar saldırgan davranışlarla arkadaşlarına kendi isteklerini yapmaları konusunda baskı yaparak arkadaşları üzerinde güç hâkimiyeti sağlamışlardır. Bu bulguları destekleyen diğer başka bir çalışmada (Shin et al. 2004), çocukların akranlarına yapılması gerekeni söyleyerek saldırgan tavırlarla hâkimiyet kurmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Buradan lider olmak isteyen çocukların kendi isteklerini ön planda tutarak diğerlerinin isteklerini önemsemedikleri ve diğerlerini kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalıştıkları söylenebilir. Saldırgan davranış sergileyen çocukların diğerleri tarafından dışlanması, oyuna alınmaması beklenirken çocuklar bu davranış şeklini grup içinde lider olmak için kullanmışlardır.

Fiziksel atılganlık stratejisi çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden ikincisi olmuştur. Fiziksel atılganlık stratejisinde, çocukların lider olabilmek için bulundukları ortamın fiziksel imkânların kontrolünü ele almaya çalıştıkları, diğerlerinin yaptıklarını kontrol ettikleri bunun yanında kahramanlığa soyunarak güç hâkimiyeti sağlamaya çalıştıkları ortaya koyulmuştur. Bunun için çocuklar okulda akranları arasında popüler olan oyuncakları elinde tutarak ya da evden akranları arasında popüler olacağını

düşündükleri bir oyuncak/boyama kitabı vb. getirerek diğer çocukları etkileyerek güç sahibi olmaya çalışmışlardır. Bu durumda çocukların lider olmak için oyuncak, kitap, saat gibi eşyaları araç olarak kullandıkları ve diğerlerinin istek ve düşüncelerini göz önünde bulundurmadıkları, diğerlerini zorlayarak değil gönüllü olmalarını sağlayarak kendi etrafında toplamaya çalışmışlardır. Bu bulgularla aynı sonucu destekleyen Gündoğdu (2017), çalışmasında çocuklar oyun sırasında ve oyunun dışındaki kendi isteklerini yaptırabilmek için akranlarına arkadaşlarının oyuncakları ile belli bir süre oynamayı, yaptıkları etkinliği öğretmene vermeyi, arkadaşlarına oyuncak vermeyi, arkadaşlarına etkinlik yapmayı önererek arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlamışlardır.

Fiziksel atılganlık stratejisinde lider olmak isteyen çocuklar diğerlerini yönlendirebilmek için baskı yapmak ya da fiziksel güç kullanmak yerine diğerlerini ikna etme yollarını kullandıkları söylenebilir. Bunun yanında lider olmak isteyen çocuklar bir öğretmen gibi diğerlerini kontrol etmişlerdir. Bu kontrolcü davranışlarla akranları üzerinde otorite kurmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu bulgularla aynı doğrultuda olan Lee, Recchia & Shin, (2005), çalışmasında lider olmak isteyen çocukların kendilerini güçlü bir öğretmen gibi konumlandırdıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca lider olmak isteyen çocukların oyun ve etkinlik sırasında diğerlerinin yapmakta zorlanacağını düşündüğü zor işleri üstlenerek kahramanlığa soyunduğu görülmüştür. Bu bulgu lider olmak isteyen çocukların aslında diğerlerine yardım etme altında yoluyla kendi güçlerini göstermeye çalıştıkları söylenebilir. Buna ek olarak lider olmak isteyen çocuğun akranlarının oyun ve etkinliklerini kontrol ettikleri ve gerekli gördükleri yerde onları uyardıkları görülmüştür. Bu bulguyla aynı doğrultuda olan Demirtaş ve Sucuoğlu'nun (2011) çalışmasında, çocuklar akranlarını yaptıkları uyarılarla kendi istekleri yönünde hareket etmelerini sağlayarak etki altına aldıkları belirtilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların lider olmak için etkinlik ve oyunlarında akranlarının istek ve düşüncelerini dikkate almadıkları kendi isteklerini ön planda tuttukları ve bunu baskı uygulamadan yaptırdıkları söylenebilir.

İlişkisel saldırganlık, çocukların lider olmak için kullandığı liderlik stratejilerinden üçüncüsü olmuştur. İlişkisel saldırganlık stratejisi oyun türleri içinde en fazla dramatik oyunda ortaya çıkmıştır. Bu bulgularla aynı doğrultuda olan Waasdorp, Baker, Paskewich & Leff (2013), yaptığı çalışmada ilişkisel saldırganlık davranışını sergileyenlerin diğerlerine göre lider olarak algılanma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara paralel olarak Gangel vd. (2016), yaptığı çalışmada ilişkisel saldırganlığın çocuklar arasında popülerliği arttırabileceği

belirtilmiştir. Ayrıca Waasdorp, Baker, Paskewich & Leff (2013), çalışmasına göre ilişkisel saldırganlık biçimlerinin geç çocukluk ve erken ergenlik döneminde kişinin yüksek bir sosyal statüye kavuşması ve korunması için özellikle önemli olduğu görülmektedir. Saldırganlık, istenmeyen ve hoşnut olunmayan bir davranış şekli olmasına rağmen araştırmadan elde edilen bu bulgular çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının, akranları arasında lider olma yolunda etkili bir yol olarak kullanıldığını göstermektedir.

Çocuklar lider olmak için diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurmuş ve diğerlerinden daha iyi resim çizdiğini, daha iyi yemek yaptığını ve daha fazla şey bildiğini düşünerek kendini akranlarından akademik anlamda daha üstün görmüştür. Bu bulgularla paralel olan Williams & Schaller (1993), çalışmasında spor aktivitelerinde iyi olan çocukların, başkalarına topa nasıl vurulacağını söyleyerek baskın bir rol üstlendiği ve diğerleri ile ilişkilerinde baskı kurduğu belirtilmiştir. Buradan çocukların iyi oldukları herhangi bir alanı kullanıp akranlarını küçük görerek akranları üzerinde güç ve otorite sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca çocuklar, lider olmak için akranlarıyla emir cümleleriyle konuşarak akranları üzerinde baskı kurmaya ve onları kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışmışlardır. Bu bulguları destekleyen Williams & Schaller (1993), çalışmasında çocukların kullandığı sözel atılganlık stratejisinin diğerleri üzerinde yaptırım konusunda genel olarak başarılı olmadığı ancak emir cümleleri kullanıldığı zaman başarılı olduğu ortaya koyulmuştur.

İlişkisel atılganlık; çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden dördüncüsüdür. Lider olmak isteyen çocuklar oyun ve etkinliklerinde kendi otoritesini güçlendirecek destekçi toplayarak, yaptığı farklı şeyler ya da sergilediği farklı davranışlarla dikkatleri üzerine toplayarak, güçlü olana yakın olarak ve liderle yarışa girerek diğer çocuklar üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmıştır. Lider olmak isteyen çocuk, destekçi toplamak için akranlarına oldukça saygılı, kibar ve yardımsever davranmıştır. Kasıtlı olarak diğerlerini sohbetine dâhil etmek için onların ilgisini çekecek konularda sohbet başlatmıştır. Bu bulgulara paralel olarak Shin vd. (2004), çalışmasında lider olmak isteyen çocuğun akranlarını kendi oyun ya da etkinliğine dahil edebilmek için yaratıcı oyun ve farklı fikirler geliştirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca lider olmak isteyen çocuğun diğerlerinin duygularına karşı saygılı ve ihtiyaçlarına karşı hassas davrandıkları vurgulanmıştır. Bu bulgularla aynı doğrultuda olan Lee & Recchia (2008), çalışmasında çocukların komik ve farklı hareketler yaparak diğerlerinin ilgisini kendi üzerine çekmeye

çalıştığı belirtilmiştir. Bu durumda lider olmak isteyen çocukların çevresine ve akranlarına karşı dikkatli, duyarlı oldukları ve sempatik davrandıkları söylenebilir.

İlişkisel atılganlık stratejisinde çocukların sergilediği davranışlardan biri de destekçi toplamak için fırsatçı davranmak olmuştur. Çocuklar, diğerlerini yanına çekip destekçi toplamak için oluşan fırsatları kullanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak Lee & Recchia (2008), çalışmasında sınıf lideri olmak için fırsat yakalayan çocukların bunu çok iyi değerlendirdikleri belirtilmiştir. Bu bulgulara göre fırsatçı davranarak lider olmak isteyen çocukların, çevresinde gelişen durumlara karşı oldukça dikkatli davrandığı ve uygun durumlarda lider olmak için ortaya çıkan yolları aktif şekilde kullandıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lider olmak isteyen çocukların ilişkisel atılganlık stratejisi altında sergilediği davranışlardan biri kendi işine/etkinliğine dahil ederek destekçi toplama olmuştur. Çocuklar kendi kurdukları oyuna ya da yaptıkları etkinliklere akranlarının da katılmasını sağlayarak onları kendi yanına çekmeye çalışmışlar böylelikle güç sahibi lup lider olmaya çalışmışlardır. Lee vd. (2005), çalışmasında lider olan çocuğun yaratıcı fikirler ortaya attığı ve diğerlerini kendi oyununa dahil ederek lider oldukları vurgulanmıştır. Bu bulgulaın bize akranlarını çevresine toplamayı başaran çocukların daha sonra kurdukları etkinliklerde kendilerine daha kolay lider olma ortamı yarattıklarını gösterdiği söylenebilir.

İlişkisel atılganlık stratejisi altında sergilenen davranışlardan bir diğeri de güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlamak olmuştur. Bunun için lider olmak isteyen çocuk popüler olan çocukla herhangi bir eşya ya da yaptıkları herhangi bir şeyde ortak nokta bulmaya çalışmıştır. Popüler olan çocuğun gözüne girebilmek ve onun onayını alabilmek için onun önüne oyuncak getirmiş yere düşen malzemesini alıp ona vermiştir. Ayrıca popüler olan çocuğun davranışlarının ya da yaptığı herhangi bir şeyin aynısını yaparak diğerleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmıştır. Bu araştırma ile aynı doğrultuda bulgulara sahip olan Farmer & Cadwallader (2000), çalışmalarının sonucunda sosyal ilişki halinde olan çocukların sergiledikleri davranışların zaman içinde birbirlerine benzediği belirtilmiştir. Bununla beraber Gündoğdu (2018), yaptığı araştırmada da çocukların birbirlerinden etkilendiği ve birbirlerini model aldığı, birbirleri üzerinde güç hâkimiyeti sağlamak için aynı stratejiyi kullandıkları belirtilmiştir. Aynı bulguları destekleyen farklı bir çalışmada Bandura (1973), popüler olan çocuğun sergilediği agresif davranışların, lider olmak isteyen çocuklar tarafından da kullanıldığı söylenmiştir (Waasdorp vd. 2013). Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, çocukların lider olma

yolunda olumlu davranışları olduğu gibi olumsuz davranışları da örnek aldığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lider olmak isteyen çocuklar ilişkisel atılganlık stratejisi altında güçlü olanla iletişim kurup güçlü olana yakın olarak güç hâkimiyeti sağlamaya çalışmıştır. Buna paralel olarak Wettersten (1993), çalışmasında lider olmak isteyen kişilerin kullandığı stratejilerden birinin yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma ve onlara yakın olma olduğu belirtilmiştir. Buradan çocukların güçlü veya lider olan kişilerin yanında yer almanın onlara da güç kazandırdığını düşündükleri söylenebilir.

5.2. Çocukların Kullandığı Liderlik Stratejilerinin Farklı Oyun Türlerinde Ortaya Çıkma Şekilleri

Bu araştırmayla, çocukların oynadığı farklı oyun türlerinde çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin ve bu liderlik stratejilerinin ortaya çıkma şekillerinin farklılaştığı görülmüştür. Çocukların liderlik stratejilerin tamamının ortaya çıktığı oyun türü dramatik oyun olmuştur. Bununla birlikte çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin en fazla kullanıldığı oyun türü dramatik oyun ve yapı-inşa oyunları olmuştur. Liderlik stratejilerinin en az ortaya çıktığı oyun türünün ise kurallı oyun olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular, dramatik oyun ve yapı- inşa oyunları içinde çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşimin diğer oyun türlerine oranla daha fazla gerçekleştiğini gösterebillir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların fiziksel saldırganlık stratejisini kullandığı oyun türlerinden biri dramatik oyundur. Çocuklar dramatik oyun içinde, isteklerini gerçekleştirmek için kabadayı rolüne bürünmüş, saldırgan davranışlar sergileyerek akranlarını korkutup tehdit etmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Akduman (2012), yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun kurulurken lider olmada, oyun içinde rol paylaşımı yapmada ve oyuncaklarla oynamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Çocukların çıkan sorunlar karşısında birbirlerine fiziksel zorbalık uyguladıkları tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak çocukların dramatik oyunda güçlü olan rolleri elde edip lider olabilmek için akranlarına fiziksel güç uyguladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların fiziksel atılganlık stratejisini kullandığı oyun türleri; dramatik oyun, yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun ve kurallı oyun olmuştur. Çocuklar bu strateji altında diğerlerini kontrol etmiş, kahraman gibi davranarak zor işlerde kendilerinin yapabileceğini söylemiş ve okulda bulunan

kaynakları güç hâkimiyeti sağlamak için kullanmıştır. Bu bulgularla aynı doğrultuda olan Bağlı (1996), çalışmasında bahçede oynayan çocukların parkta bulunan kaydırağı, kendini diğerlerine göstermek ve yaptıklarıyla diğerlerinin dikkatini kendi üzerine çekmek için kullandığı belirtilmiştir.

Çocukların ilişkisel saldırganlık stratejisini kullandığı oyun türlerinden biri dramatik oyun olmuştur. Çocuklar dramatik oyun içinde akranlarıyla sert bir ses tonuyla ve emir cümleleriyle konuşmuş, akranlarına kendinden daha zayıf olan hitap kelimeleri kullanmıştır. Bu bulgularla aynı doğrultuda Akduman (2012), yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun kurulurken lider olmada, oyun içinde rol paylaşımı yapmada ve oyuncaklarla oynamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Çocukların çıkan sorunlar karşısında birbirlerine ilişkisel zorbalık uyguladıkları tespit edilmiştir. Çocuklar arasında genellikle sert ve saldırgan davranış sergileyenler dışlanmasına rağmen bu bulgular bize olumsuz davranışların bir lider olma yolu olarak kullanıldığını göstermektedir.

Çocukların kullandığı liderlik stratejilerden olan ilişkisel saldırganlık oyun içinde farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. İlişkisel saldırganlık stratejisinde çocuklar lider olmak için diğerleriyle olan ilişkilerinde baskı kurarak güç hâkimiyeti sağlamak istemiştir. Bunun için diğerleriyle emir cümleleriyle konuşup, kendinden daha alt statüyü ifade eden hitap kelimeleri kullanıp alay ederek diğerlerinin isteklerini düşüncelerini yok saymışlardır. Bu bulgularla aynı doğrultuda olan Metin Aslan & Tuğrul (2014), araştırmada çocukların oyun içinde yaşadığı sorun karşısında diğerlerinin düşüncesini dikkate almama, söylediğini yapmama gibi diğerlerini yok sayan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak lider olmak isteyen çocukların güç kaynağı olarak hitap kelimelerini kullandığını ve çocukların diğerlerini kendilerinden daha güçsüz gördükleri yorumu yapılabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin sonuç ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

- Çocuklar, akranları arasında lider olmak için fiziksel saldırganlık, fiziksel atılganlık ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılganlık altında toplanan dört farklı strateji kullanmıştır.
- Çocukların en fazla kullandığı liderlik stratejileri fiziksel atılganlık ve ilişkisel atılganlık olmuştur.
- Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin en fazla ortaya çıktığı oyunlardan birincisi dramatik oyun ikincisi yapı-inşa oyunları olmuştur.
- Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinin, çocukların birbirine karşı olan davranışları ve kurdukları oyun içinde koydukları kurallar göz önüne alındığında okul ve sınıf içinde var olan kurallardan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden birincisi olan fiziksel saldırganlık stratejisi; kendi isteklerini gerçekleştirmek için saldırgan davranışlar sergileme ve kabadayı rolüne bürünme şeklinde iki kategoride ele alınmıştır. Bu strateji altında çocukların dramatik oyun, yapı-inşa oyunları, fiziksel (lokomotor) oyun ve kurallı oyun içinde akranlarını korkutup tehdit ettiği, kendi isteklerini diğerlerine fiziksel müdehalelerde bulunarak yaptırmaya çalıştığı sonucuna varılmıştır.
- Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden ikincisi olan fiziksel atılganlık stratejisi; kaynakları elinde tutarak güç hakimiyeti sağlama, diğerlerini kontrol etme ve kahramanlığa soyunma şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Çocukların fiziksel atılganlık stratejisi altında güç kullanma ve baskı yapmaktan çok diğerlerini gönüllü yaparak isteklerini yaptırdıkları görülmüştür.
- Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden üçüncüsü olan ilişkisel saldırganlık stratejisi; diğerleri ile ilişkilerinde baskı kurma ve kendini daha

başarılı görme şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Lider olmak isteyen çocuklar, ilişkisel saldırganlık stratejisinde akranlarına kurdukları ilişki yoluyla baskı yapmışlardır. Fiziksel müdehale söz konusu olmamıştır. İlişkisel saldırganlık stratejisinin dramatik oyun, yapı- inşa oyunları ve fiziksel (lokomotor) oyun içinde çocukların diğerleriyle ilişkilerinde baskı kurarak ve kendini diğerlerinden daha başarılı görmeleri şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür.

- Çocukların kullandığı liderlik stratejilerinden dördüncüsü olan ilişkisel atılganlık stratejisi; destekçi toplayarak güç hakimiyeti sağlama, kendi etkinliğine/işine dahil etme, dikkatleri üzerine toplama ve güçlü olana yakın olma şeklinde üç kategoride incelenmiştir. Çocukların bu strateji altında herhangi bir olumsuz davranış sergilemedikleri ve akranlarına baskı yapmadıkları ortaya koyulmuştur. Çocuklar, akranlarıyla olumlu ilişki kurup onları etkileyerek lider olmaya çalışmışlardır. Bu liderlik davranışlarının dramatik oyun, manipülatif oyun ve fiziksel (lokomotor) oyun içinde yandaş edinerek güç hakimiyeti sağlama şeklinde ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Dramatik oyun ve yapı-inşa oyunları içinde kendi etkinliğine /işine dahil ederek ve dikkatleri üzerine toplayarak ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve fiziksel (lokomotor) oyun içinde ise, güçlü olana yakın olarak güç hakimiyeti sağlamaya çalışarak ve liderle yarışa girerek ortaya çıktığı görülmüştür**.**

6.2. Öneriler

Bu bölümde öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığına, ardından okul müdürlerine ve öğretmenlere, sonrasında ailelere ve son olarak akademisyenlere önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

Okul öncesi dönemde çocukların liderlik gelişimlerini desteklemeye yönelik programlar müfredata dahil edilebilir.

6.2.2. Okul Müdürlerine Öneriler

Okul müdürleri tarafından oluşturulan olumlu okul ortamı ile çocukların lider olabilme konusunda cesaretleri artacak ve çocukların kullandığı liderlik stratejileri gelişimine önemli katkılar sağlanacaktır. Bunun yanı sıra okulda çocuklara sağlanan oyun materyallerinin çeşitlenmesiyle çocukların farklı oyun türlerinde kullandıkları stratejiler de çeşitlenecek ve bu durum çocukların farklı liderlik stratejileri kullanmalarını sağlayacaktır.

6.2.3. Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenler, sınıfta çocukların liderlik girişimlerini, liderlik girişimlerini destekleyen durumları ve kullanılan liderlik stratejilerinin farklı oyun türleri içinde ne şekilde kullanıldığını gözlemleyebilir. Çocukların liderlik girişimlerini destekleyip onları lider olma konusunda cesaretlendiren etkinliklere daha çok yer verebilir. Bununla beraber sınıfta lider çocukların kullandıkları liderlik stratejilerinin ve oynanan oyun türlerinin neler olduğunu gözlemleyerek oyun içinde kullanılacak materyallerin önceden tahmin edilmesi bu materyallerin temin edilmesini kolaylaştırabilir. Sınıfta bulunan oyuncakları ve öğrenme merkezlerini çeşitlendirerek farklı liderlik stratejilerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

6.2.4. Ailelere Öneriler

Çocukların lider olma yolunda kullandığı stratejilerden fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık stratejileri göz önünde bulundurulduğunda, isteklerini zorbalıkla, baskıyla ve tehdit ederek yaptırmaya çalışan çocuklara, isteklerini farklı stratejiler deneyerek yaptırabilme konusunda olumlu örnek olunabilir.

6.2.5. Akademisyenlere Öneriler

Okul öncesi dönemde liderlik, liderlik davranışları, liderlik stratejileri ve oyunda liderlik ile ilgili çalışmalara yer verilebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar genişletilebilir. Ayrıca farklı sosyo ekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okullarda benzer çalışmalar yapılarak elde edilen sonuçlar kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama.(*2. baskı), Ankara: Natürel Yayınevi.

Akçadağ, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23* (1), 121-137.

Alkın, C., & Ünsar, S. (2007). Liderlik özellikleri ve davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9*(3), 75 - 94.

Anderson, G. T. (1998). Comparison of the types of cooperative problem solving behaviors m four learning centers: Computer, dramatic play, block, and manipulative. *Paper presented at the National Head Start Research Conference* (4th,Washington, DC, July), 9-12.

Atakan, M. (2013). *Sözel etkileşimlerde toplumsal cinsiyet kuruluşu ve akran kültürü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14*(2), 143-149.

Aykan, E. (2004). Kayseri'de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 213-224.

Aytaş, G., & Uysal, B. (2017, Mart). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 675-690.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review Of Psychology, 60*, 421-449.

Bağlı, M. T. (1996). *5 ve 7 Yaş kız ve erkek çocuklarının çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bakan, İ. (2008). "Örgüt kültürü" ve "Liderlik" türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *KMU İBBF Dergisi, 2008*(1), 13-40.

Bass, B.M. (1990). *Bass & stogdill's handbook of leadership, theory, research, and managerial applications (*5.Edition), The Free Press, New York.

Bass, Bernard M., & Riggio, Ronald E. (2006). *Transformatıonal leadership. (Second Edition)*. Mahwah, New Jersey London: Publıhers Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial application,* New York: Free Press.

Baysal, H. (2012). *İnsan kaynakları geliştirmede çocuk/genç oyunlarının etkililiği üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Benson T. (2008). Dramatic play: Bring ıt back, *Texas Child Care***,** *32*(2*)*, 24-31**.**

Burch, P., & Spillane, J. P. (2003). Elementary school leardership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy ınstruction. *The Elementary School Journal*, *103*(5), 519-535.

Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12*(19), 73-84.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., & Parlar, H. (Güz/2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(212), 139-159.

Cansoy, R., & Turan, S. (2016). Liderlik özellikleri ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi, 1*(1), 19-39.

Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350-365.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 73–114.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 165-194.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 77-87.

Connoly James A., & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology 20*(5), 797-806.

Coplan, Robert J. (2006). "Social and Nonsocial Play", In Play From Birth to Twelve Contexts, Perspectives and Meanings, Ed. D. P. Fromberg ve D. Bergen, New York: Garland, 75-86.

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (second edition). London: Sage.

Çalışkan, N., & Özkoç, A. G. (2016). Örgütlerde paternalist liderlik algısına etki eden ulusal kültür boyutlarının belirlenmesi. *Journal of Yasar University, 11*(44).

Çelik, C., & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(3), 49-66.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(4), 31-140.

Çetinkaya, E., Kirman Çetinkaya, E., Yıldırım, M., & Kabapınar, F. (2017). Eğitim araştırmacılarının bilim etiğine ilişkin görüşleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 84-101.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect, 25,* 13-31.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 565-579.

Demirtaş, V. Y., & Sucuoğlu, H. (2011). Aktif öğrenme gruplarında usta-acemi çocukların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *İlköğretim Online, 10*(2), 479-492.

Desborough, M. T., & Ashikamasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of ıntentionalty in leader- member relationships. *The Leadership Quarterly, 13*(5), 615- 634.

Diesendruck, G., & Ben- Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners**.** *International Journal Of Behavioral Development, 30*(2), 137–147.

Doğan, S., Demir, D., & Çalmaşur, H. (2015). Sınıf öğretmenlerinin liderlik kavramına ve ilkokul yöneticilerinden bekledikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri.

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 62 -73.

Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, *41*(2), 113-130.

Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı.* İstanbul: Esin Yayınları.

Emir, S., & Acar, S. (2007). Zeka ve liderlik ilişkisi: üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), *189-201*.

Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(8), 198-213.

Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 549.

Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: penn ınteractive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly,10*(1), 105-120.

Fernie, D., Davies, B., Kantor, R., & McMurray P. (1993). Becoming a person in the preschool: Creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education, 6(*2), *95-110.*

Fukada, H., Fukada S., & Hicks, J. (1997). The relationship between leadership and sociometric status among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology, 158*(4), 481-486.

Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research, 2*(8), 568-576.

Gangel, M. J., Keane, S. P., Calkins, S. D., Shanahan, L., & O'Brien, M. (2017). The association between relational aggression and perceived popularity in early adolescence: A test of competing hypotheses. *The Journal of Early Adolescence, 37*(8), 1078–1092.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82-93.

Gülay, H. (2009b). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gündoğdu, S. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerinin incelenmesi.* Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gündüz & Doğan, A. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2018. http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/263.pdf.

Güney, S. (1997). Yönetici ve yönetilen açısından disiplin ve moral, *21. yy. da Liderlik Sempozyumu*, 5-6 Haziran, Deniz Harp Okulu, İstanbul, 202-225.

Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ (liderlik özellikleri ile duygusal zekâlı liderlere ulaşılması) türk silahlı kuvvetlerinde örnek bir uygulama*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Güven, İ. (2004). Sosyal Bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 271-300.

Hackett, P. T., & Hortman, J. W. (2008). The relationship of emotional competencies to transformational leadership: using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, *8*(1), 92-111.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, *45*(1), 84-108.

Hirose, T., Koda, N., & Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care, 182(12), 1611–1622.*

Ji, C. H., & Chuang, C. M. (2011). Leadership, peer relationship, and transformational organizational culture: A relational approach to a Taiwan college music faculty sample. *International Journal of Music Education, 30(1),* 18–31.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Ed. Y. Uzuner & M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212.

Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structive of qualitative research. *Education, 118*(2), 282- 292.

İbicioğlu, H., Özmen, İ., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi iktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*(2), 1-23.

Kantor, R., Elgas, P. M., & Fernie, D. E., (1998). Cultural knowledge and social competence within a preschool peer culture group. *Early Childhood Research Quarterly, 8,* 133-154.

Kangas, A. D., & Dimitrios, V. (2015). On the relation between organizational culture and leadership: An empirical analysis. *Cogent Business & Management*, 2*(1),* 1055953.

Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), *62-80.*

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. *16*(16), 443-465.

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2014*(2*),* 110-122.

Kılıçgün, M. Y. (2014). The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 233-240.

Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2011). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, University of Helsinki, *182*(3-4*),* 383-400.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Korkut, A. (2012). *Ruhsal liderliğe ilişkin kuramsal bir inceleme.* Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kress, C. A. (2006). Youth leadership and youth development: Connections and questions. *New Directions for Youth Development*, *2006*(109), 45-56.

Krishnan, R. V. (2001). Value systems of transformational leaders. *Leadership and Organizational Development Journal, 22*(3), 126-131.

Kuş, E. (2003). *Nicel- nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarının değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Lee, S. Y., Recchia, S. L., & Shin, M. S. (2005). Not the same kind of leaders: Four young children's unique ways of ınfluencing others. *Journal of Research in Childhood Education, 20*(2), *132-148.*

Lee, Y. J., & Recchia, S. L. (2008). Who's the boss?. Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research & Practice, 10*(1), 1-15.

Leff, S. S., Costigan, T., & Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology, 42*(1), 3-21.

Leithwood K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 49*(5), 8-12.

Lillard, A. S. (2014). The development of play. In: Liben L, Mueller U (eds) *Handbook of child psychology and developmental science,* vol 2. Wiley-Blackwell, New York, pp 1-44. Doi: 10.2307/1131255

Mawson, B. (2011). Children's leadership strateges in early childhood. *Journal Of Research İn Childhood* Education, *25*(4), 327-338.

Maxcy, S. J. (2002). *Ethical school leadership*. Lanham, Maryland and London: The Scarerow Press.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*: *Desen ve uygulama için bir rehber (*Çev. Editörü, Selahattin Turan*),* Ankara: Nobel.

Metin Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(1), 60-77.

Mozhgan, A., Parivash, J., Nadergholi, G., & Jowkar, B. (2011). Student leadership competencies development. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 15,* 1616-1620.

Murpy, S. E., & Reichard, R. (2012). *Early development and leadership: Building the next generation of leaders.* New York: Routhledge.

Muñoz, J. M., Braza, F., & Carreras, R. (2004). Controlling relationships in preschool children. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), *444–448.*

Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayınodası.

Ogbanna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *The İnternational Journal of Human Resource Management, 11*(4), 766-788.

Ogelman. G., H., & Erten-Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki Yıllık Boylamsal Çalışma. *Electronic Turkish Studies, 8*(8).

Ogelman. G., H., & Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(3), 301-322.

Okuyan, F., & Kapçak, C. B. (Mayıs, 2016). *Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi,.

Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu.* İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.

Özaydın, L. Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, *9*(1), 15- 32.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(4), 411-433.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 323- 343.

Özdemir, S. (2013). 5-6 yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science, 2*(2*)*, 1-15.

Parten, M. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27(*4), 430- 440.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel* araştırma *ve değerlendirme yöntemleri*. (*Çev. M. Bütün ve sb Demir).* Ankara*:* Pegem Akademi.

Piccolo, D. L., & Test, J. (December 2010/January 2011). Teaching children mathematics. *National Council of Teachers of Mathematics, 17*(5), 310-316**.**

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Rizzo, T. A., & Corsaro, W. A. (1995). Social support processes in early childhood friendship: A comparative study of ecological congruences in enacted support. *American Journal of Community Psychology, 23*(3), *389-417.*

Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard, 20*, 41-45.

Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 22,* 9-12.

Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists ans school professionals, *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Kitabevi.

Salı, G. (2014). Okul öncesi çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 195-216.

Saracho, O. N. (2014). Theory of mind: Children's understanding of mental states. *Early Child Development and Care, 184*(6), 949-961.

Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Educational Journal, 31*(3), 201-206.

Saracho, O. N. (2001) Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care, 167*(1), 103-114. Doi: 10.1080/0300443011670109.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education: divine accommodation in jewish and christian thought*. SUNY Press.

Saracho, O. N. (1995) The relationship between the cognitive styles and play behaviours of preschool children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 15*(4), 405-415.

Sargut, S. (2001) *Kültürler arası farklılasma ve yönetim*. İstanbul: İmge Yayınevi.

Şener, E., & Çetinkaya, F. F. (2015). Bir liderlik özelliği olarak affetme ve örgütsel düzeyde etkileri üzerine bir inceleme. *Journal Of Business Research Turk, 7*(4), 24-42.

Şenol, Ş. (2012*). Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Şerif, M., & Şerif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giris*, (Çev. M. Atakay, A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınevi.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişiminde ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research, 2*(3), 301-316.

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü.* Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 732.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2005). *Understanding children's development.* (Sixth Edition). Usa: Blackwell Publishing.

Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership & Management, 25*(4), 383–97.

Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, 53*(4), 314-324.

Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi*. *15*(58), 274-298.

Thomas W. Farmer, & Thomas W. Cadwallader (2000). Social ınteractions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 44*(3), 105-109.

Thompson, M. (2006). Student leadership process development: An assesment of contributing college resources. *Journal of College Student Development, 47*(3), 343-350.

Thompson, M. (2018). Cultural theory. Routledge.

Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi, 2*(1), 205-220.

Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 5*(2), 155-168.

Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? *Part3* issues relating to qualitative studies; this is one of a series of short papers on aspects of research. *Paediatric Nursing, 17*(1), 36-37.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Waasdorp, T. E., Baker, C. N., Paskewich, B. S., & Stephen, S. L. (2013). The association between forms of aggression, leadership, and social status among urban youth. *Journal of Youth Adolescence, 42*(2), 263-274.

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*(1), 13-28.

Wettersten, J. A. (1993, April). Leadership strategies of exemplary high school department chairs: Four case studies of successful middle managers. *Paper presented to the Annual Meeting of the American Education Research Association,* Atlanta, GA, 12-16.

Williams, D. E., & Schaller, K. A. (1993). Peer persuasion: A study of children's dominance strategies. *Early Child Development and Care, 88*(1), 31–41. Doi:10.1080/0300443930880104.

Yanık, B. (2011). *Okul öncesinde okul, sınıf ve akran kültürüne etnografik bakış.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yaşar, M. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim. Turan, F. ve İpek Yükselen, A. (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Gelişim* (s.275-289). Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.

Yaşar, M. (2016). *Okul öncesinde sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazar, A., Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramanın çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 15-21.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, B. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online, 9*(1), 79-92.

Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yukl, G. (2001). *Leadership in organizations*. 5th edn, upper saddle river, New Jersey: Prentice –Hall.

EKLER

EK 1. ŞAHİNBEY İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.19948323 23.11.2017
Konu : Araştırma İzin Talebi

ŞAHİNBEY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ÇELİK'in "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin Akran Kültürü Bağlamında İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilçeniz Naime Durdu Doğmuş Anaokulundaki (araştırmacının kendi sınıfında) öğrenim öğrencilere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 21.11.2017 tarihli ve 605.01/19773106 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz METE
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
2- Anket (10 Sayfa)

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
ektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta:gaziantepmem@meb.gov.tr

Müd.Yrd.M.Ali TİRYAKİOĞLU-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58–4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d0d2-76ff-366b-9e5d-e962 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. GAZİANTEP İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ

T.C
ŞAHİNBEY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 20332654/605.01/20004381 24.11.2017
Konu: Araştırma izin talebi

NAİME DURDU DOĞMUŞ ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
ŞAHİNBEY/GAZİANTEP

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 23.11.2017 tarih ve 19948323 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ÇELİK'in "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin Akran Kültürü Bağlamında İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Naime Durdu Doğmuş Anaokulundaki (araştırmacının kendi sınıfında) öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik oluru ilgi yazı ile bildirilmiş olup, yazı ve anket örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Erkan AKLAP
Müdür a.
Şube Müdürü

EK :
1-Yazı ve Valilik Onayı (2 Sayfa)
2- Anket (10 Sayfa)

Kolejtepe Mah. Yeşil Camii Sok. Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ŞAHİNBEY
Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat Şb.Müd.Zeki ÇAKMAK: Şef-Ali SARIGÜL
Telefon: (0342) 230 31 92 Faks: (0 342) 230 88 02 e-mail: http://sahinbey.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d74f-1bc9-3185-be5b-4fa2 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. VALİLİK ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/19773106
Konu : Araştırma İzin Talebi

21/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimleri Enstitüsünün 09.11.2017 tarihli ve E.47388 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ÇELİK'in "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin Akran Kültürü Bağlamında İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Şahinbey ilçesindeki Naime Durdu Doğmuş Anaokulundaki (araştırmacının kendi sınıfında) öğrenim öğrencilere anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ÇELİK'in tez çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İliniz Şahinbey ilçesindeki Naime Durdu Doğmuş Anaokulundaki (araştırmacının kendi sınıfında) öğrenim öğrencilere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../11/2017

Halil UYUMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
ektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta:gaziantepmem@meb.gov.tr

Müd.Yrd.M.Ali TİRYAKİOĞLU -Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 –4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden edb6-f9dc-3c32-89b1-36a1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. VELİ İZİN FORMU

Sevgili Velilerim,

Çukurova Üniversitesi'nde kendi alanımda yüksek lisans yapmaktayım ve şuan tez hazırlama(araştırma) aşamasındayım. Yüksek lisans tezimi "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin Akran Kültürü Bağlamında İncelenmesi" konusunda hazırlayacağım ve bu çalışmayı kendi sınıfımda yapmak istiyorum. Yapacağım çalışma için çocukların akranları ile olan ilişkilerini gözlemleyeceğim gözlemlerimi sağlıklı bir şekilde çalışmama dahil edebilmek için zaman zaman fotoğraf çekimi ve video kaydı yapacağım. Bu fotoğraf ve video kaydı kesinlikle araştırmam dışında kullanılmayacak, benim ve hocalarım dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Çalışma için çocuklara ekstra herhangi bir etkinlik yaptırmayacağım ve okuldaki günlük etkinliklerin dışına çıkmayacağım. Çocuklar araştırmadan hiçbir şekilde olumsuz etkilenmeyecektir. Çocuklarınızın çalışmama katılmasına izin vererek çalışmama katkı sağlarsanız çok sevinirim.

Velisi olduğum kızım/oğlum ……'ın çalışmanıza katılmasına

İzin veriyorum. ☐ İzin vermiyorum. ☐

Velinin Adı Soyadı:

İmza :

EK 5. GÖRÜŞME SORULARI

1. Oyun saatinde en çok hangi arkadaşınla oyun oynamayı seviyorsun?
2. Sınıfta arkadaşlarınla oynamaya başladığınızda nasıl bir oyun oynayacağınıza kim karar veriyor?
3. Sence hangi oyunu oynayacağınıza neden o arkadaşın karar veriyor?
4. Bu oyuna girmek isteyen başka bir arkadaşın kimden izin alarak oyuna girebiliyor?
5. Sınıfta en sevdiğin arkadaşınla oyun oynarken oyunda onun istemediği bir şeyi yapmak istesen arkadaşın buna nasıl tepki gösterir?
6. Sınıfta oyun oynarken bir sorunla karşılaşsan hangi arkadaşından yardım almak istersin?
7. Arkadaşlarınla legolarla oynarken bir uzay gemisi yapmak istediğini söylesen bunu nasıl yapacağın konusunda sana hangi arkadaşın fikir verir?
8. Sınıfta arkadaşlarınla öğretmencilik oyunu oynasanız hangi arkadaşın öğretmen olur?
9. Öğretmen olan arkadaşının elinde 4 tane kalem olsa size bunu nasıl paylaştırır?(herkese birer tane mi verir? Yoksa bazı çocuklara fazla bazı çocuklara daha az mı verir?)
10. Dramatik oyun merkezinde evcilik oyunu oynarken kimin anne, kimin baba, kimin çocuk vb.. olacağına kim karar verir? Buna o arkadaşın nasıl karar verir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı **:** Tuğba ÇELİK YAKAR
Doğum Yeri ve Yılı : ADANA, 1990
Medeni Durumu **:** Evli
e-posta : tuba.celikk123@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015- 2018 **:** Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
2009- 2010 **:** Lisans, Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi, Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
2010-2013 **:** Çukurova Üniversitesi, Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
2005-2009 **:** Seyhan Anadolu Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2017- **:** Şahinbey Naime Durdu Doğmuş Anaokulu, Gaziantep.
2015- 2016 **:** Şehit Muharrem Erdoğan İlköğretim Okulu, Adana.
2013-2015 **:** Yakapınar Peyami Safa İlköğretim Okulu, Adana.