

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ BİLİM DALI



İSTANBUL KENT
ÜNİVERSİTESİ

ÇOCUKLARIN OYUN BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA ZEYNEP KUMRAL

İSTANBUL- 2025

**T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARIN OYUN BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA ZEYNEP KUMRAL

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi EMİNE HANDE AYDOS

İSTANBUL – 2025

KABUL VE ONAY

Sena Zeynep KUMRAL tarafından hazırlanan “Çocukların Oyun Becerileri Gelişimi Bilim Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasının savunma tarihi 17.06.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği ile İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

.....

Üye

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ZEYNEL BİNGÖL

.....

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....

Doç. Dr. Bülent DEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

SENA ZEYNEP KUMRAL

17.06.2025



ÖN SÖZ

Bu tezin yazım süreci boyunca bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren, teşvik eden, olumlu eleştirileri ve destekleyen yaklaşımlarıyla, tüm eksikliklerim ve hatalarıma rağmen her adımda yanımda olan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi EMİNE HANDE AYDOS'a değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca emeklerini, desteklerini hiç eksik etmeyen sevgili aileme en derin şükranlarımı sunarım. Azim dolu yüreğiyle olmazları olduran canım babam Arif KUMRAL, küçük çabaları büyük motivasyonlara dönüştüren sevgili annem Hürriyet Canan KUMRAL, neşesi ve desteğiyle her zamanda yanımda olan canım ablam Begüm DEMİR, yeğenlerin en tatlısı Yaman DEMİR, motive edici yaklaşımlarıyla abim Hakan DEMİR... sizlere sonsuz teşekkür ederim. Bugünlere gelebildiysem sizler sayesinde oldu. İyi ki varsınız. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca yolumun kesiştiği tüm değerli hocalarımdan çok şey öğrendim. Dr. Öğr. Üyesi Aynur Aydoğan, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uzmanı, Psikolojik Danışan Rehber Aysim İncesulu Topuzlu, Çocuk Gelişimi Uzmanı, Aile Danışmanı Gülberk Benan Onan , Prof. Dr. Fatma Dilara Özer, Doç. Dr. Gülçin Güven, Öğr. Gör. Kadriye Efe Azkeskin, Uzm. Psk. Dan. Tuna Şahsuvaroğlu ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Zeynel Bingöl gibi bilgili, deneyimli nazik hocalarımı örnek alarak her gün mesleğimi severek yapmaya gayret ediyorum. Söyledikleriniz ve öğrettikleriniz bana daima ışık oldu. Emekleriniz için minnettarım.

Hayatımda yer alan lise, üniversite, iş yaşamı, tatil ve farklı vesilelerle tanıştığım çok değerli dostlarım oldu. Her birinizin desteğini ayrı ayrı hissettim. İyi günde, kötü günde, zor zamanlarda beni anlamaya, dinlemeye, fikir vermeye, güldürmeye çalıştınız. Ayşenur, Aylin, Behiye, Beyza, Hanedan, Rümeysa O., Rümeysa S., Seda, Sema, Sude, Şevval ve bana dokunan diğer sevgili arkadaşlarım; İyi ki varsınız, sizlere yürekten teşekkür ederim.

Sevgili yakın akrabalarım, özellikle rahmetli halam Nahide ŞENGÜR, söylediklerin hala dün gibi aklımda... Benimle gurur duyduğunu biliyorum. Diğer tüm akrabalarıma da sevgilerimi iletiyorum. Beni düşündüğünüzü ve yanımda olduğunuzu bilmek benim için çok kıymetli. Tez yazım sürecim boyunca bana anlayış gösteren ve desteklerini esirgemeyen yöneticime, ekip arkadaşlarıma; çalışmaktan büyük keyif aldığım oyun grubuna dahil olan tüm çocuklara, ailelerine çok teşekkür ederim.

SENA ZEYNEP KUMRAL

17.06.2025

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	i
TABLO LİSTESİ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri.....	5
1.2. Oyun	6
1.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerileri.....	9
1.4. Eğitimde Oyunların Yeri	12
1.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerileri	14
1.5.1. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktör: Oyun	16
1.6. Oyun Kuramları.....	17
1.6.1. Geleneksel Oyun Kuramları	17
1.6.1.1. Klasik Kuramlar	17
1.6.1.2. Fazla Enerji Kuramı.....	17
1.6.1.3. Dinlenme Kuramı	18
1.6.1.4. Öncül Deneme Kuramı.....	18
1.6.1.5. Tekrarlama Kuramı	18
1.6.1.6. Modern Oyun Kuramları	18
1.6.2. Psikanalitik Oyun Kuramı	19
1.6.3. Froebel'in Oyun Kuramı	19
1.6.4. Platon.....	20
1.6.5. Rousseau.....	20
1.6.6. Maria Montessori.....	20
1.6.7. Vygotsky Sosyokültürel Oyun Teorisi	21
1.6.8. Smilansky Modern Oyun Kuramları	21
1.6.9. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	22
1.6.9.1. Şema	22
1.6.9.2. Örgütlenme	22
1.6.9.3. Özümleme.....	23
1.6.9.4. Uyumsama	23

1.6.9.5. Dengeleme	23
1.6.9.6. Duyu-Hareket Dönemi	23
1.6.9.7. İşlem Öncesi Dönem	24
1.6.9.8. Somut İşlemler Dönemi.....	24
1.6.9.9. Soyut İşlemler Dönemi.....	24
1.7. Bilişsel Oyun Kuramı	24
1.7.1. Alıştırma oyunları.....	25
1.7.2. Sembolik Oyun	25
1.7.3. Kurallı Oyun	26
1.8. Psikososyal Oyun Kuramı	26
1.9. İlgili Araştırmalar	27
1.9.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	27
1.9.2. Dünya’da Yapılan Araştırmalar.....	34
BÖLÜM 2: YÖNTEM.....	40
2.1. Araştırma Modeli.....	40
2.2. Çalışma Grubu.....	40
2.4. Veri Toplama Araçları.....	41
2.4.1. Demografik Bilgi Formu	42
2.4.2 Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği	42
2.4.3. Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği	42
2.4.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	43
2.5. Veri Toplama Süreci.....	44
2.6. Verilerin Analizi	44
BÖLÜM 3: BULGULAR.....	45
BÖLÜM 4: TARTIŞMA	58
SONUÇ VE ÖNERİLER	67
KAYNAKÇA.....	71
EKLER	89
ÖZ GEÇMİŞ	93

KISALTMALAR

EÇE. : Erken Çocukluk Eğitim

MEB. : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖD. : Öz Düzenleme

vb. :ve benzeri

vd. :ve diğerleri



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılım -----	40
Tablo 2: Çalışma Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzdelik Dağılım-----	41
Tablo 3: Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları-----	45
Tablo 4: Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları-----	45
Tablo 5: Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları -----	46
Tablo 6: Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları-----	46
Tablo 7: Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları -----	47
Tablo 8: Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları -----	48
Tablo 9: Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	48
Tablo 10: Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları -----	48
Tablo 11: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	49
Tablo 12: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları -----	51
Tablo 13: Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri -----	52
Tablo 14: Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları-----	52
Tablo 15: Çalışma Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri -----	53

Tablo 16. Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri -----	53
Tablo 17. Çalışma Grubundaki Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri -----	54
Tablo 18. Çocukların Sosyal Becerileri İle Davranış ve Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları -----	55
Tablo 19. Çocukların Davranışları İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları-----	57



ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocukların Oyun Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki

Sena Zeynep KUMRAL

Yüksek Lisans Tezi

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı / Çocuk Gelişimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

Mayıs, 2025 – 93 sayfa

Bu araştırma çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde Türkiye geneli İstanbul, Ankara, Balıkesir, Bursa illerinde bulunan okul öncesi kurumlarında görev yapan 200 Okul Öncesi Öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada yer alan çocukların yaşı 48 ile 72 ay arasında değişmektedir. Okul öncesi dönem grubunda çalışan 200 okul öncesi öğretmenine “Demografik Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği”, “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analizler yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm çalışmada istatistiksel önemlilik düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik programı ile çözümlenmiştir. T testi ve ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmış ve her iki alanda “pozitif ve güçlü” düzeyde beceriler elde edilmiştir. Bu becerilerin bazı bağımsız değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermeyeceği bulunmaya çalışılmış ve bu becerilerin düzeyleri cinsiyet, yaş grubu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlere göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kendini kontrol etme becerisiyle oyun becerileri ve davranış becerileri arasında zayıf düzeyde ancak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Oyun Becerileri, Sosyal Beceriler, Oyun

ABSTRACT

Istanbul Kent University Postgraduate Education Institute
The Relationship Between Children’s Play Skills and Social Skills

Sena Zeynep KUMRAL

Master’s Thesis

Child Delopment Division / Child Delopment Discipline

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Emine Hande AYDOS

June, 2025 – 93 pages

This study aims to examine the relationship between children’s play skills and social skills during the preschool period. The study group consisted of 200 preschool teachers working in early childhood education institutions located in Istanbul, Ankara, Balıkesir, and Bursa, Turkey, during the fall and spring semesters of the 2024–2025 academic year. The children involved in the study were between 48 and 72 months of age. Data were collected using the “Demographic Information Form,” “Social Behavior Scale for Preschool Children,” “Play Skills Assessment Scale,” and “Social Skills Assessment Scale.” The research employed a relational survey model, which is one of the quantitative research designs. Descriptive analyses were conducted for data evaluation. Independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis were used. The level of statistical significance throughout the study was set at .05. The data were analyzed using a statistical software program, utilizing t-tests and ANOVA analyses. The study aimed to investigate the relationship between children’s play skills and social skills during the preschool period, and findings indicated that children demonstrated a “positive and strong” level of skills in both areas. It was also examined whether these skills varied according to certain independent variables. The results revealed that skill levels did not significantly differ by gender, age group, or socioeconomic status. A weak but statistically significant relationship was found between self-control skills and both play and behavioral skills.

Keywords: Early childhood period, Play Skills, Social Skills, Play

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi, amaç, önem, varsayım, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Problem Cümlesi

Oyun, gelişimin bütün alanlarına (bilişsel, sosyal, duygusal, dil, fiziksel, kişilik ve ahlak gelişimi) hitap eder, becerilere pozitif anlamda katkı sağlar. ‘Gelişim ve Oyun’ birbirine paralel şekilde etkilidir. Oyun çocuklara duygusal ve sosyal anlamda alışveriş imkânı sağlar (Christie vd., 2006; Tuğrul, 2012). Okul öncesi sınıfında yer alan öğrenme merkezleri, çocukların etkin bir şekilde eğlenerek katıldıkları, akademik inceleme ve öğrenme tecrübesi kazandığı yerdir. Akranlarıyla aynı ortamda bulunan çocuk, iş birliği yapma, sosyal davranış sergileme, hayali oyunlar oynama ve akranlarıyla olumlu iletişim kurma gibi becerilerinin yanı sıra öz düzenleme becerileri de gelişir. Sosyal beceriler, kişinin toplum içinde bulunabilmesini, kabul edilen tepkilerle var olmasını ve toplumun büyük çoğunluğunun kabul ettiği davranışlardan oluşmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004; Gibson, 2015; Greshan ve Elliot, 1990) Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal becerilerini geliştirip bu beceriler üzerinden duygusal ve bilişsel anlamda pozitif yönlü değişim yaşarlar. Bu dönem içerisinde olumlu, sağlıklı sosyal ilişkileri deneyimleyen çocuk, diğer dönemlerde ilişki kurabilen, sürdüren, mutlu bireyler olarak yaşamlarına devam etmeleri düşünülmektedir (Akman ve Gülay, 2009).

Sosyal becerilerini geliştirme konusunda zorluk yaşayan çocukların okul öncesi ortamı vasıtasıyla çocuk merkezli şekilde öğretmenin hazırladığı etkinliklere katılarak, akranlarını taklit ederek, sosyal anlamda kendisini daha çok geliştirme fırsatı yakaladıkları söylenebilir. Çocukluk döneminde edinilen sosyal gelişim becerileri gelecek dönemlerde benimsenerek sosyal davranışların zeminini oluşturmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bir anlamda oyun çocuğun fiziksel ve bilişsel becerilerini geliştirirken, öte yandan da onun nesnelerle bağlantı kurmasını, özgür olmasını ve bireyselliği yaşamasını sağlayan daha sonra da topluma katılmasına etki eden önemli bir faaliyettir (Gürün, 1984, Uluğ, 1999; Akt: Ayan, 2009). Oyun kavramı çocuğun hayatında önemli bir yeri kaplar, çevre ile köprü kurmasına destek olurken, duygu ve düşüncelerini aktarmak için de ayna görevi görebilmektedir (Aral vd., 2000a: 15). Grup halinde yapılan bazı oyun ve etkinliklerde çocuklar bir arada olarak, birlik içerisinde oynayarak, sosyal anlamda becerilerini geliştirme konusunda yaşayarak ve dahil olarak öğrenme tekniğini gerçekleştirmiş olurlar.

Buradan hareketle çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çocuklar pek çok duygularını sevinç, nefret, korku, sevgiyi bulma arayışını oyun sırasında dışa yansıtabilmektedir. Oyun bireye ayna tutar ve kendini tanıma fırsatı verir (Aral, 2000a; Aral ve Baran, 2000; Yalçınkaya, 2002). Aynı zamanda bir başkasının çocuğu tanıması için ve onu geliştirmesi için etkili bir yöntemdir (Başal, 2007). Sağlık beyin gelişimi için oyun gereklidir (Tamis vd., 2010). Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri, çocuklar için motor, duygusal, bilişsel, sosyal, dil, öz bakım gibi çok pek çok alanı olan ve onların gelişimlerini destekleyecek ortamlar sunmaktır (Durualp ve Aral, 2011b). Oyun yolu ile öğrenme süreci kolaylaşır ve oyun, aynı zamanda uygulama alanı sağlanmaktadır (Durualp ve Aral, 2011b) Çocukların ilişki kurmasında ve pek çok kavramı öğrenmelerinde, bilgi sahibi olmalarında, kendilerine ait bir dünya yaratmaları (Wohlwend ve Peppler, 2015) ve aynı zamanda dünyaya dair fikir oluşturmaları (Isenberg ve Jalongo 2001) için doğal araçtır. Oyun, çocuğu yaşama hazırlar.

Bu araştırmanın amacı, çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Soruları

1. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri nasıldır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerilerinin düzeyleri ile sosyal becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma kapsamında, çocuklarının oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Her çocuk sosyal bir varlık olarak dünyaya gelir, sosyal becerileri okul öncesi eğitim ortamında ona tanınan alanlara katılım sağlayarak zenginleştirmektedir (Özyürek, 2015). Çocuk okul öncesi kurumları sayesinde olanakları kullanarak insanlarla olumlu anlamda iletişime geçebilme, kendisiyle tanışabilme, sosyal ortama adapte olabilme gibi birden fazla sosyal becerilere sahip olmaktadır (Vural, 2006). Çocukların etkileşim içeren oyunlarında sosyal becerileri ve oyun becerileri arasında köprü kurulduğu ve becerilerin desteklendiğinden bahsedilmektedir (Gagnon ve Nagle, 2004). Cohen ve Mendez (2009b) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, duygu düzenleme, sosyal yeterlilik ve alıcı dil becerilerinin,

çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde oyun becerileri pozitif yönde ilerleyen çocukların akranlarına karşı sosyal anlamda daha yetkinken, oyun becerileri negatif yönde seyreden çocukların akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurmakta, sınıf içi faaliyetlere katılmakta güçlük yaşadığı saptanmıştır (Uren ve Stagnitti, 2009). Araştırmalarda söz edildiği gibi çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde oyun becerileri oldukça etkili ve bu iki becerilerin arasında pozitif anlamda ilişki olduğu görülmektedir.

Literatür taraması yapıldığında, oyun becerilerinin pek çok alanla bağlantılı olmasına rağmen sosyal duygusal gelişimi ele alan araştırmaların ülkemizde az sayıda olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının literatüre katkısı, sonuçlarına göre bakım verenlere ve eğitimcilere önerilerde bulunularak destek olmak, oyun becerileri ve sosyal gelişimin karşılıklı etkileşiminin değerlendirilmesine dikkat çekerek araştırmanın önemini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanan araştırmanın sınırlılıkları;

Araştırma;

1. Bu araştırma, sadece anketteki sorularla sınırlıdır.
2. Araştırma, 48 ile 72 ay arasındaki çocukların öğretmeni olan 200 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Davranış Ölçeği”, “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları;

1. Araştırmaya katılım gösteren 48-72 ay arasında çocukların öğretmenlerinin ölçme araçlarına samimi ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırma amacına uygun nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaş arasındaki çocukların motor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, toplumsal kültürel değerler ve özellikler doğrultusunda onları en iyi şekilde yönlendiren bir eğitim sürecidir. Bu süreç, her çocuğun bireysel özelliklerini ve gelişim düzeyine göre geliştirilmiş olup, zenginleştirilmiş bir uyarıcı çevre sunar. Ayrıca bilinçli ve sistemli bir yaklaşıma sahiptir (Aral, vd., 2002; Zembat, 1992).

Oyun: Bütün gelişim alanlarına hitap eden, amaçlı ya da amaçsız şekilde, kurallı ya da kuralsız, gönüllü katılım gösterildiği, materyalli ya da materyalsiz olarak sürdürülen öğrenme şeklidir (Koçyiğit vd., 2007).

Sosyal Gelişim: Sosyal beceriler, sözel ve sözel olmayan davranışları kapsayan, bireyin olumlu yöndeki davranışları başlatmasını, bu davranışları sürdürmesini ve bulunduğu sosyal çevreye uygun dönütler vermesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Akman ve Gülay, 2009; Yiğit ve Yılmaz, 2011).

BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm araştırma için önemli olan ve araştırmanın zeminini oluşturan kavramsal ve kuramsal bilgilerden oluşmaktadır.

1.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri

Türkiye’de okul öncesi döneminin, çocuğun hayatında, “bebeklik döneminin bitmesi, 3-6 yaşları (36-72 ay) ile sürdüğü bilinmektedir (MEB, 2002). Dünya literatürüne bakıldığında bu dönem “erken çocukluk” dönemi olarak açıklanmakta ve bu dönemin “başlangıç yaşı 2 olarak” belirlenmiştir (Dacey ve Travers, 1996).

Okul öncesi eğitim, eğitim hayatının başlangıç noktasıdır ve ilköğretim kademesine geçmeden önce kazanılan deneyimlerin bir araya gelmesiyle beraber ilköğretim basamağına hazırlık yapma sürecidir. Kişilik gelişimi bu dönemde de devam eder (Oktay, 2007). Okul öncesi eğitimi ile çocuklar ifade becerilerini özgürce dile getirmeyi öğrendikleri, ebeveyninden ayrılmış, bir işe girişebilen, problemleri farklı yönleri ile görebilen ve çözüme kayıtsız kalmayan, haklarını öğrenme yolunda ilerleyen, saygılı bireyleri yetiştirmeyi hedefler (Oktay ve Unutkan, 2003).

Gelişim yaşam boyu sürmesine rağmen, okul öncesi dönem değişimin büyük ölçüde yaşandığı, şekillendiği bir dönemdir. Çocuklar 3-6 yaş arasında büyüme, gelişme ve öğrenme temelli ilerleyen bir yapıdadırlar. Öğrenmek onlar için sonsuz ve sınırsız sayıda deneyim demektir. Yapılan çalışmalar, çocuklukta edinilen davranışların yetişkinlikte bireyin kişilik gelişimini, değer yargılarını önemli düzeyde şekillendirdiğini açıklamaktadır (Aral ve Durualp, 2010b; Günder, 2011). Çocuklar bu düzeyde iken empati, sempati, öz düzenleme becerisi, sosyal, duygusal, zihinsel, entelektüel anlamda beceri kazanmaktadırlar (Bock vd., 2005; Radley vd., 2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklar bu dönemde gerçek arkadaşlıklar geliştirmeye başlar. Yaşları ilerledikçe arkadaşlık sadece anlık gelişen keyifli bir durumdan öte büyüdükçe birlikte aktiviteler yapacakları devam eden bir ilişkiye dönüşmeye başlar (Paulus, 2016; Paulus ve Moore, 2014; Proulx ve Poulin, 2013). Arkadaşlığın özelliğinde de değişim görülmektedir.

Üç yaş döneminde olan çocukların temel amacı birlikte oynamaktan keyif almaktır. Üç yaş sonrasında ise güvene, desteğe ve ortak ilgi alanlarına çok daha ihtiyaç duyup önem verdikleri bir hale bürünür ama her iki dönemde de oyun, arkadaşlık ilişkilerinin önemli bir unsurudur (Daniel vd., 2016; Shin vd., 2014).

Bu dönemde çocuklar oyundan beraber zaman geçirme deneyimini bekleseler de aslında daha fazlasını onlara sunarak sosyal, bilişsel ve fiziksel olarak gelişmelerine yardımcı olur (Fleer,

2017; Hughett vd., 2013). Henüz okul öncesi döneme yeni başlamış çocuklar işlevsel oyunlarla ilgilenirler. Örneğin; bebekleri kucağında taşımak, zıplamak, koşmak gibi daha çok üç yaş becerileri içeren, aynı hareketlerdir. İşlevsel oyunun amacı yaratmaktan öte hareket anlamında bir şeyler yapmayı içerir. Dört yaş grubunda amaç daha çok üretmeye dayalıdır. Üretim yeni bir içerik olmadan da gerçekleşebilir, kule legonun yıkılıp tekrar inşa edilmesi, bozulan yapbozun yeniden birleşmesi gibi. Okul öncesi dönemindeki bir çocuk akademik düzeyde kazanım elde etmekten ziyade, kendisinin yeteneklerinin, güçlü yanlarının ortaya çıkıp geliştirilmesi için alana ihtiyaç duyar.

1.2. Oyun

Oyunun bazı araştırmacılara göre birden fazla tanımı olsa da hemen hemen hepsinde bulunan ortak fikirler; amacı oynamak, kendiliğinden gelişen motivasyon, istek ve keyif verici olmasıdır. Okul öncesi dönemde olan çocuklar vakitlerinin büyük bir kısmını oyun oynayarak geçirirler (Hoffert ve Sandberg, 2001). Bazı çalışmalar şu sonuca varmıştır: oyun çocuğun gelişim alanlarına olumlu şekilde katkıda bulunur (Göncü ve Gaskins, 2007). Bununla beraber, çocuklar yaşadıkları problemleri çözebilmek ve onlarla başa çıkabilmek için oyunu bir araç olarak kullanmışlardır (Moore ve Russ, 2001). Çocuklar oyun sırasında el, kol, göz koordinasyonunu dengeleyerek psikomotor, duygusal, dilsel, bireysel, sosyal, bilişsel, kişilik gelişimlerine katkıda bulunarak pozitif tutumlar kazanırlar ve topluma fayda sağlarlar (Çoknaz 2016, Kılıç 2018; Koçkaya ve Siyez 2017a, Pedük 2011). Bekmezci ve Özkan (2015) oyunu; çocukların meseleleri farklı bir pencereden görmeleri, yaratıcı olmalarını, duygularını fark etmelerini, akranları arasında toplumsallaşıp, kuralları kazanmalarını, motor ve dil becerilerinin gelişiminde destek olarak açıklamaktadır. Bu sebeple oyun için öğrenme bir anlamda da gelişim kaynağıdır diyebiliriz (Tuğrul vd., 2019). Oyun ve çocuk birbirinin parçası, tamamlayıcı gibidir. Oyun çocuğa göre mutluluk, eğlence, hep olmak istediği bir eylem iken paralelde gerçek hayatın bir kopyasını yaşadığı destekçidir. Çocuk için hayat oyundur. Psikoloji ve eğitime göre oyun, keyif veren ve doğal bir şekilde gelişen olarak tanımlanır (Bodrova ve Leong, 2007/2010).

Eğitim psikolojisi sözlüğüne göre oyun, herhangi bir geleceğe yönelik amaç veya doyum düşüncesi gütmenden, sadece zevk almak ve eğlenmek amacıyla yapılan her türlü etkinlik olarak tanımlanır (Bakırcıoğlu, 2012). Dış dünyayı anlama gayretine girdikleri dönemlerden birisi de okul öncesi dönemdir. Bu gayreti en doğal öğrenme aracı olan oyun ile gösterirler. Oyun ile çocuk başroldür, birinci karar vericidir (Piaget, 1951). Doğal bir öğrenme alanı için oyun gereklidir. Oyun oynarken çocuk becerileri ve alışkanlıkları kazanır, çıkarımlar yapmayı, neden

sonuç ilişkisi kurmayı öğrenir, tecrübe kazanır ve hayata adapte olabilecek rolleri anlama gibi olguları geliştirir. Eşleştirmeyi, bağlantı kurmayı, yönerge takip etmeyi, bilişsel gelişim alanını aktive edecek pek çok beceriyi oyun yoluyla edinir. Çocuk oyun oynarken özgür, lider, aktiftir bu nedenle diğer seçeneklere göre kazanımı daha çok olan tekniktir. Bu bağlamda oyun çocuğun hayatında eğitim aracı olarak yer almaktadır (Aytekin, 2001; Darwish vd. 2001; Gazezoğlu, 2007).

Oyunun, çocukların hayatında sosyal ve toplumsal açıdan adapte olabilme becerisine de etkisi vardır. Çocuk çevre ile iletişim kurmak için oyunu bir dil olarak kullanır ve geliştirdiği dil ile duygularını, ihtiyaçlarını aktarır ve bazı problemleri kendisi çözebilme becerisi kazanır. Diğer bireylerle ilişki kurmak oyun sayesinde sağlanır, böylece toplumun bir parçası olmak için pek çok adım atmaktadır (Aytekin, 2001; Durualp, 2009). Çocuğun oyun ile çevreye ilişkisel yaklaşmasını (Maden, 2010) ve yine çevresinde gelişen durumları görmesine destek olur (Sevinç, 2004).

Oyunların çocuklar için dört ana etkisi vardır. Bunlar;

1. Oyun rahatlatır ve duygu yoğunluğunu dışa yansıtır,
2. Sosyalleşmeyi sağlar,
3. Öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlar ve
4. Kendini gerçekleştirmek için önemlidir (Thoughts on Play Theory and Creative Drama, 2002). Bunların çocuklarda bir araya gelmesi ve yaşanması halinde bedeni ve ruhsal sağlamlığı beslenir, çevresiyle uyumlu şekilde yaşar.

Bir oyunu tek bir çocuk oynayabilir veya birden fazla çocuk oynayabilir. Oyuncaklar kullanılabilir ya da oyuna gerek kalmadan, yalnızca hayal gücüyle kurulabilir. Bir dakika içinde biten bir oyun olabilir, günlerce süren bir oyun olabilir. Çocuk oyun ile bireyselliğini ifade eder ve oyun bütün gelişim alanlarının merkezindedir (Eliaison ve Jenkins, 2003; Leland ve Fisher, 2006; Mayesky, 2006).

İnsanın davranışları dikkate alındığında, genellikle oynanan oyunların deneyimlerden bir araya geldiği gözlenmiştir. Oyun, insanın denge ve bileşimi olarak açıklanmalıdır (Cook ve Cook 2005; Rogers ve Sawyer, 1992). Oyunu tanımlarken hem şimdiki zamanda gerçekleşenler hem de bizi gelecekte bekleyenleri görebilme tecrübesi olarak belirtilebilir. Her ne şekilde tanımlarsak tanımlayalım oyun daima çocuğun temel ihtiyaçları arasındadır. Oyun; çocuklara yalnızca somut veriler kazandırmaz, soyut anlamda hayal güçlerini zenginleşmesi için alan

sağlar (Jones, 2001). Yaş ve dönemden bağımsız olarak her yaşta önemlidir (Gelen ve Özer, 2010). Oyun için boş bir vakit olarak asla düşünülmemelidir. Çocuğun oyalanıp vakit geçirmesi için değil, birçok deneyim kazandığı etkinlik olarak tanımlanmalıdır. Her oyunun çocuk için getirisi kazanım yönündedir (Varışoğlu vd., 2013; Yıldırım, 2012). Çocuklar, kültürler arası etnik yapıyı oyun oynayarak görebilir ve yaşayabilir. Farklı yaşantılara, nazik, kibar, hoşgörülü olma becerileri gelişir (Hazar, 1996). Piaget, oyunların sosyal yapı içerdiğini ve çocuklar için sosyal becerilerin desteklendiği ortam olduğunu belirtmektedir (Pehlivan, 2012).

Oyun, çocukluk dönemi için doğal yoldan gerçekleşen ve sosyal etkileşimi barındıran araçlardan biridir. Çocuklar oyunla beraber sosyal becerilerini geliştirir, kurallar öğrenir, diğer kişilerle iş birliği yapma fırsatını elde ederler. Çocukların duygusal zekalarının pozitif yönde gelişimi için olması gereken empati ve duygusal ifadeler oyun yoluyla kazanılır. Çocuğun hem öğrenmesinde hem de büyümesinde oyun önem teşkil eden bir faktördür (Riley, 2012). Oyun ortamı doğal bir yapıdadır ve çocuğun eğitiminde olmazsa olmaz bir parçadır. Eğitim şekli oyun içerdiğinde çocuğun, fiziksel, sosyal, zihinsel gelişimi eğlenceli ve keyifli şekilde desteklenir (MEB, 2016; Yavuzer, 2000). Oyun yoluyla eğitim alan çocuklar; çevrelerini algılama, kontrol etme, rekabet etme, iş birliği yapma ve görev paylaşımı gibi deneyimleri eğlenceli bir şekilde yaşama fırsatı bulurlar (Korkmaz, 2014; Memiş, 2006). Bu süreçte çocuklar, yeni beceriler kazanmanın yanı sıra özgüven geliştirmeyi, disiplinli olmayı, takım çalışmasına uyum sağlamayı ve fedakârlık gibi sosyal değerleri öğrenirler. Oyun, çocukların gerçek kimliklerini ve değerlerini keşfetmelerine yardımcı olur (Mengütay, 2005). Ayrıca bireysel yeteneklerin, zekâ potansiyelinin ve kişilik gelişiminin desteklenmesinde önemli bir rol oynar (Memiş, 2006; Uluğ, 1999;). Ginsburg'a (2007) göre ise oyunlar, çocukların etrafındakileri tanımalarını, temel becerilerini geliştirmelerini ve yaratıcılıklarını ifade etmelerini sağlayarak bilişsel gelişimlerine de katkı sunar.

Çocuk için gelişim yalnızca temel ihtiyaçlar ile desteklenmez ve aynı zamanda oyun ihtiyacı ile de desteklenir ve oyun çocuk için bir ihtiyaçtır (Koçyiğit vd., 2007). Bu sebeple, çocuğun oyun oynama hakkı yasal güvencelerle korunmaya çalışılmıştır. 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve Türkiye'de 2 Eylül 1990'da yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların temel haklarını güvence altına almıştır. Sözleşmenin 31. maddesinde, her çocuğun yaşına uygun biçimde dinlenme, boş zaman geçirme, oyun oynama ve kültürel-sanatsal etkinliklere katılma hakkı bulunduğu açıkça ifade edilmiştir. Aynı maddede, bu hakların hayata geçirilmesinde toplumun ve kamu otoritelerinin sorumluluk üstlenmeleri gerektiği de vurgulanmaktadır.

Oyun oynayan çocuk, benlik algısını geliştirmelerine, "başarabiliyorum" hissini deneyimlemelerine ve toplumsal yaşamda cinsiyet rollerini anlamalarına yardımcı olur (Çoban ve Nacar, 2006b). Çocuk kendi iç dünyası ile sosyal dünya arasında oyun ile bağlantı kurar (Başal, 2007). Araştırmacılar oyun kelimesini neşe içeren, belli olmayan, özgür, uyarlanabilir, hedefsizlik taşıyan, motive edici, aktif katılım gerektiren, gönüllü, fiziksel ve sembolik özelliklere sahip, doğal ve yaratıcı unsurlar içeren, doğaçlama bir şekilde gerçekleştirilen, gerçekçi, yaratıcı deneyimlerin temsili olan, faydalı, özgün, kendiliğinden gelişen, keşifçi, güçlü, etkileşimli ve tatmin edici unsurların bir çocuğun işinin temel bileşenleri olduğunu vurgulamıştır (Holman ve Terrel 2016). Oyun farklı kollardan ele alındığında, amaç içeren ya da içermeyen, kuralları olan ya da olmayan, çocuğun istekli, gönüllü olarak katılım sağladığı; gelişim alanlarını içine alan, yaşadığı hayatı prova eden en aktif öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir (Baykoç Dönmez, 1992; MEB, 2007; MEB, 2009).

1.2.1. Oyunun Özellikleri

Oyunu tanımlarken şu özelliklerden yola çıkarız;

Oyun çocuk için kendiliğinden gerçekleşir: Oyunun içeriğini, oyuncaklarını, giriş, gelişme ve sonuç olarak belirlerken dış sesleri yansız bırakırlar ve özgürlerdir. Yalnızca oynayanları memnun eder.

Oyun sembolik, anlamlı ve farklılıklar içerir: Çocuklar oyun oynarken geçmiş ve şu an arasında köprü kurarlar. Farklı rolleri deneyimlerler, -mış gibi yapma yani sembolik oyun becerilerini geliştirirler

Oyuncular oyunda aktif rol alırlar: Oyun sırasında çocuk sorgulayan, keşfeden, deneyen bir kimliğe bürünür. Çorba yapmayı deneyimlerken sırayla hangi malzemeyi koymayı, hangi malzemeyi kullanmayı öğrenir. Aktif olmak çocuğun farkındalıkla oynamasını sağlar.

Oyunun kuralları vardır: Oyunlar kimi zaman görünmeyen kuralların olduğu bir yere dönüşebilir. Oyun oynarken başarmak, başarısız olmak yoktur, oyunun nasıl süreceğine çocuk karar verir. Çocuklar büyüdükçe belirlenmiş olan kuralları onaylarlar.

1.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerileri

Antik dönemden bugüne kadar “oyun”, çocukların hayatında yeri olan bir olgu olarak görülmüştür. Çocuğu anlamak için oyun çok güçlü bir yöntem olmuştur. Okul öncesi dönemde çocuğun oyun ile bağlantıları devam etmektedir. Oyun çocuğa; gelecekte karşılaşacağı rolleri yaşamasını, oyun sırasında akranıyla uyum içerisinde olmayı, tanımayı aynı zamanda

başlattığı ilişkileri güçlendirmeyi sağlar (Poyraz, 2011). Bu dönemde çocukların hayatında hem gelişim anlamında hem de eğitim anlamında oyunun önemi yadsınamaz bir gerçektir. Yetişkinlerin hayatındaki “iş” gibi çocukların hayatında da “oyun” bir uğraştır. Kimi yetişkin oyunu farklı şekillerde tanımlasa da çocuk için rahat, güvenli, uygun zengin bir ortamdan oluşmalıdır (Aydın, 2009; Gül, 2006; Özgür, 2012).

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights), her çocuğun oyun oynamaya hakkı vardır, çocuk büyüyüp gelişirken oyunun rolü oldukça büyüktür şeklinde açıklamıştır (OHCR, 2016). Çocuğun yaşamında iş kavramı oyundur. Oyun yaşantısı çocuğa geniş bir çerçeve ve egemenlik kazandırır. Yürütülen tahmine göre bir çocuk doğumundan altı yaşına kadar ortalama 15.000 saatini oyun oynayarak geçirdiği yönündedir (Schaefer, 1993). Oyun deneyimi dünyanın her yerinde benzer şekilde ilerler ve okul öncesi dönemindeki çocuklar birbirlerini izler, taklit eder (Bulotsky-Shearer vd., 2012). Akranıyla, kardeşiyle, grup arkadaşları ile etkileşim kuran çocuk oyun becerilerini geliştirir (LaForett ve Mendez, 2017). Akranları ile oyun oynayan çocuklar, olumlu öğrenme çıktılarını becerilerinin gelişmesi ile görür (Bulotsky-Shearer vd., 2012; Coolahan vd., 2000).

Wood ve Hedges’e (2016) oyunu şöyle açıklıyorlar, öğrenme çocuklar için oyun yoluyla gerçekleşir ve bu en iyisidir. Geçmiş dönemlerdeki gibi günümüzde de çocuk oyun ile büyür ve gelişir. Oyun, çocuğun ruhsal gelişimini besler hatta sevgiden sonra ikinci sırada gelen en önemli meseledir (Şen, 2010). Çocuğun sosyal gelişimini şekillendirip, yapısını geliştirip ortaya çıkmasını sağlayan araçlardan biri oyundur. Oyun neşelidir, yaratıcıdır, olumlu sosyal etkileşimi ve iletişimi teşvik eder. Çocuklar oyun oynarken engellere katlanmayı, duygularını düzenlemeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler ve oyun onlara kendi dünyalarına hâkim olma şansı verir (Schaefer, 2013).

Çocuk oyun yoluyla günlük yaşam rutinlerine uyum sağlar, günlük yaşamı kendi oyunlarına modifiye eder, günlük yaşama kendi becerilerini geliştirerek dahil olur. Oyun yaşama yönelik neşeli bir bakış açısı geliştirme konusunda yardımcı olur. Yörükoğlu’na göre (2008), oyun ortamı çocuk için en temel ihtiyaçlardan bir tanesidir. Eski dönemlerden bugünlere kadar çocukların gereksinimleri değişikliğe uğramamıştır. Büyüme ve gelişim için sağlıklı besinler, hareket ve oyun, yeteri kadar uyku gibi fiziksel ihtiyaçları karşılanmalıdır (Palmer, 2006). Çocuk oynadığı sürece duyuları aktifleşir, kabiliyetleri filizlenir, zanaatları gelişir. Oyun, çocukların işittiklerini, gözlemlediklerini deneyimleyerek öğrendiklerini pekiştirdikleri ve

geliştirdikleri bir öğrenme ortamı işlevi görür. Çocukların hayatında oyunun olması biyolojik bir güdüden kaynaklanır. Geleceğe hazırlanırken çocuklar oyun yoluyla deneyim kazanırlar.

Çocuklar bilgiyi inşa etmek, doğru ve yanlış tasarlamak, düşünmek, edinilen bilgileri yeni durumlara adapte edebilmek için birinci elden tecrübe kazanmaya yani yaparak-yaşayarak öğrenmek onlar için temel gereksinimlerdenidir. Oyun zorlayarak değil gönüllülük içeren bir aktivitedir. Oyunun odak noktası bildiklerini yansıtmak değil, neyi keşfetmek istiyorlarsa onu da ortaya koyar. Oyun, çocuğun kendini ifade biçimi yani dilidir. Oyunun tek amacı bilgi edinimi olmasa da buna zemin hazırlamaktır. Çünkü, oyun oynayan çocuk öğrenmeye karşı daha istekli, motivasyonu yüksek olacaktır. (Tüfekçioğlu, 2013:24). Oyun esnasında yaşadığı çatışmaları, şu gözle bakabilir; başkalarının da kendisinin olduğu gibi istekleri var, kendi isteklerini kimi zaman ertelemek ya da vazgeçmek gerektiğini yaşayarak öğrenir. Bu dönemde en sık görülen davranışlar birbirini izleme ve konuşmadır (Aral ve Durualp, 2011b, s. 30-31 Oktay, 2000, s. 17). Oyun; çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde etkileyici bir faktördür. Öz düzenleme geliştiğinde bireylerin hayat kalitesi artar ve yaşamları boyunca sosyal ilişkilerinde daha kontrollü biçimde ilerler. Öz düzenleme, uyumlu olabilme, tolere edilemeyecek davranışların engellenmesi, irade, erteleme şansı, duyguları kontrol etme ve düzenleme, benlik esnekliği, dikkat ve dikkati sürdürebilme kapasitesi gibi kelimelerle tanımlanmaktadır açıklanmaktadır (Rothbart ve Bates, 1998: akt. Ertürk Kara ve Gönen, 2015, Vohs ve Baumeister, 2011). Oyunun tanımı içinde bazı maddelere yer vermelidir (Lillard, Lemer, Hopkins, Doze, Smith ve Palmquist, 2012). Zevk, eğlence bir arada olmalı, gerçekleşmesi beklenen yapılandırılmış öğrenme olmamalı, bireyin isteğine bağlı olmalı, doğal bir şekilde gerçekleşmeli, hayal ürünü olmalıdır. Akranlarıyla oynayan çocuk, dramatik oyun türünde kendisine farklı kimlikler atayabilir. Doktor, anne vb. gibi kimlikler çocuğa kendisini keşfetmesi adına ve diğer kişilerden farklı yanlarının olduğuna dair fikir verir. Oyun oynadıkça keşfi artan, becerileri gelişen çocuk kendisine ve dış çevreye karşı fikir geliştirebilir.

Oyundaki evrimleri öne süren Parten şöyle özetler:

- Tek başına
- Farklı bir oyunu izlem
- Paralel oyun
- Birlikte oyun
- İş birliği ile oyun

“Tek başına oynana oyun”, ilk etapta çocuklara göre en geçerli oyundur. Akranlarını değil çevrelerindeki obje ve materyallerle vakit geçirmeyi tercih ederler. “Başka bir oyunu izlemek” akranlarıyla bağ kurarak değil, yalnızca onların oyunlarını izler. “Paralel oyun”, aynı ortamda olup aynı materyalleri kullanan ancak bireysel olarak sürdürülen oyundur. “Birlikte oynanan oyun”, genellikle fikir alışverişi ve materyaller arasında değiş tokuş şeklinde görülen oyundur. “İşbirliğine dayanan oyun”, ana hedef grup için senkronize olmak ve beraber bir sonuca ulaşmaktır. Hedefe ulaşmak için çocuklar birlik oluştururlar (Sandström, 1979). Bu dönemdeki çocuklar aynı oyunu tekrarladıklarında her oyunda değişiklik yaparak yeni bir dünya oluştururlar (Aksoy ve Çiftçi, 2014).

Yapılan bazı araştırmalara göre, doktorculuk, evcilik gibi oyunlar, çocukların farklı sosyal kimlikleri deneyimlemelerini sağlar. Bu tür sosyodramatik oyunlarla (yani -mış gibi oyunlar), çocuklar duygusal süreçlerini, düşüncelerini ve yaşadıklarını aktarırken öz düzenleme becerilerini geliştirirler. Walker ve Gopnik (2013) ise, çocukların -mış gibi oyunlar oynarken neden-sonuç ilişkileri kurduklarını ve bu bağlantıların öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Çocuklar, ilk dönemlerden itibaren akranlarıyla vakit geçirdiklerinde ve oyun oynadıklarında bireysel anlamda gelişim gösterirler. Bu gelişim; duygu düzenleme, kendilerine ait davranışlar geliştirme ve kolaylıkla yakınlık kurabilme gibi özellikleri içerir (Fantuzzo vd., 2004). Okul öncesi dönemde ise çocuklar oyunlarına kuralları dahil eder ve bu kurallara uymaya gayret ederler. Bu süreç, regülasyon becerilerinin gelişmesini destekler (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013a; Carlson vd., 2014).

1.4. Eğitimde Oyunların Yeri

Küçük yaşlardan itibaren gönüllü olarak zamanın büyük kısmını, oyun oynayarak geçiren bireyler için oyun hayatın vazgeçilmez temel yapılarından biridir (Açıkgöz, 2003). Bu sebeple oyunun eğitim içerisindeki yeri büyüktür. Oyun ile öğrenmek, bilgi sahibi olmak, beceri geliştirmek çok daha kolay bir şekilde gerçekleşir (Aral vd., 2001a). Motivasyon, öğrenme yolunda temel etkenlerden biridir. Motivasyonu arttıran araç oyundur (Sarquis vd., 1995). Oyun oynayarak kazanılan davranış kalıcı özellik gösterir (Yavuzer, 2012). Kalabalık grup ya da karşılıklı oynanan oyunlar eğlenceli ve komik içeriğe sahipler. Bu özelliği insanlara ilgi uyandırır (Gömleksiz, 2005). Bu sebepten ötürü eğitimin pek çok adımında öğretmen önderliğinde farklı oyunlar olmalıdır. Oyunlar öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını artırır yeni kazanılan bilgilerin sürekliliğini olumlu yönde etkiler (Demirel, 2006; Isenberg ve Quisenberry, 2018). Eğitim ve öğretim çizgisinde kalacak şekilde oyunlar dahil edilmeli ve sınıf içerisinde yer almalıdır (Açıkgöz, 2003; Çiftçi, 2005).

Çocuklar oyun oynayarak bilgileri derin öğrenme ile gerçekleştirirler. Çocuk oyun ile sosyalleşme alanına katılır (UNICEF, 2018). Oyun temelli öğrenme ile çocuklara pek çok kavram ve beceri kolaylıkla kazandırılabilir (Şahin, 2015). Oyun, çocuğun karakterini yansıttığı, farklı kabiliyetlerini ve kimliğini bulduğu, duygularını ve düşüncelerini kısıtlanmadan ifade edebildiği bir öğrenme aracıdır (Tuğrul, 2010a). Çocuğun bütün gelişim kanallarını destekleyen, onu toplumsal yaşama hazırlayan ve hayatının vazgeçilmez bir parçası olan oyun, oldukça önemli bir etkinliktir (Aral ve Durualp, 2010). Okul öncesi dönem ve oyun birbirleriyle çok bağlantılıdır. Bloom (2019) bir araştırmasında her çocuğun zekâ gelişiminin %50 'sinin 0-4 yaşları arasında, %30'unun 4-8 yaşları arasında ve %20'sinin ise 8-18 yaşları arasında gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre zekâ gelişiminin büyük payını kapsayan okul öncesi dönem; çocukların yarınlara sağlıklı, mutlu, yaratıcı bireyler olarak hazırlanması için gereklidir. Bilgi ve becerileri oyun yolu ile çocuk kendi isteğiyle öğrenir (Öztürk, 2001).

Bu şekilde, eğitsel açıdan çocuğa veya bireye şu katkılar sağlanır:

- Tutumlarında değişiklik yapma,
- Özgün davranışları değiştirme
- Gelecekteki yeni rolleri üstlenmelerine yardımcı olma,
- Mutluluk düzeyinde gelişim sağlama,
- Başarı seviyelerini artırma,
- Motivasyon ile sporla ilgili motivasyonu geliştirme,
- Sosyal beceriler edinme (Pehlivan, 2005; Özgün vd., 2017).

Genel anlamda insanlar aktif olarak katılım sergilediği faaliyetlerde becerilerini kullanmaktadırlar. Her kim oyunun içinde yer alıyorsa katılan, dönüşen, değişen, değiştiren bir oyuncu olarak doğal yollarla öğrenecek ve bu şekilde sürdürecektir. Aynı zamanda cesaret kazanacak ve becerilerini geliştirip, hünelerlerini sergileyecektir (Engin vd., 2010)

Oyunun faydaları;

- Konuyu sunarken etkili bir teknik sağlar.
- Öğrencilerin katılımını artırır.
- Gerçek hayatla bağlantılı bilgi edinmeyi ve bilgilerin hafızada tutulmasını destekler.
- Gerçek iş problemlerine benzerlik gösterir.

- Bilgilerin özetlenmesine ve sentezlenmesine yardımcı olur.
- Öğrenciler arasında etkileşimi teşvik eder.
- Öğrenmeye olan isteği artırır.
- Akran etkileşimi dediğimiz öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatları sunar (Gruending vd., Akt: Pehlivan, 2005).

1.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerileri

Bireyin doğumuyla başlayan ve yaşamı boyunca süregelen, kişinin diğer insanlarla sağlıklı ve olumlu ilişkiler başlatmasına yardımcı olan ve topluma uyum sağlamasını destekleyen süreç sosyal gelişim süreci olarak tanımlanabilir (Arı, 2005). Sosyal gelişim yaşam boyu sürer. Daha anne karnındayken bebeğe, sevgi gösterilir, dokunulur, pozitif olarak sosyal başlangıç yapılır. Çocuk biraz daha büyüdüğünde ise yürüme ve konuşma evresinde sosyal alanı oluşur (Selçuk, 2008, s. 58).

İçinde bulunduğu toplumu fark eden çocuk artık o toplumun bir parçasıdır bunu benimsediğinde sosyalleşmiş olmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Diğer bir ifadeyle çocuklar sosyal becerilerinin gelişim aşamasında, yaşının ve gelişiminin getirdiği sorumluluklarını yerine getirerek, akranlarıyla ve diğer bireylerle ilişki kurarak, topluma ait kuralları kazanarak bazı davranışlar geliştirir (Cirhinlioğlu,2015). Okul öncesi dönemde kazanılan en önemli becerilerden biri sosyal becerilerdir (Hosokawa ve Katsura, 2017). Çocuğun öğrenme, keşfetme alanı çevrenin desteği ve sunulan olanakların hemen hemen hepsi birbirleriyle bütündür (MEB, OÖEP, 2013). Çocuk sosyal bir varlıktır ve okul öncesi dönem eğitim ortamında davranış portfolyosu edindiği deneyimlerle zenginleşmektedir (Özyürek, 2015). Çocuğun kendini ifade etmesi, duygularını yaşayıp, yönetebilmesi, çevresine karşı ve kendisine karşı benzer ritimde olması, uyum yakalamasıdır. Çocukların duygusal özellikleri hakkında yürütülen bazı çalışmalar, duygusal gelişimin olgunlaşma ve öğrenme çıktılarıyla meydana geldiğini, hepsinin birbiriyle bağlantılı olduğunu öne sürmüşlerdir (Saarni, 2001).

Bütün gelişim alanları olduğu gibi sosyal gelişim alanı da toplumun kültüründen etkilenmektedir. Bu dönemlerde çocuğun akranlarına karşı merakı, keşfi, iş birliğine dayalı oyunları, ilişki kurma adımları sosyal etkileşim kurmak için motivasyon kaynaklarıdır. Ev ortamının haricinde profesyonel anlamda bazı sınır ve kurallarla karşılaşan çocuk ebeveyni ile ayırmayı yaşarken onların koruması ve yönlendirmesi olmadan akranlarıyla ilişki kurmak için, farklı bir yetişkinle bağ kurabilmek için sosyal anlamda beceriler geliştirir. Çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşması ve kültürünün özelliklerini benimsemesi eğitiminin bir parçasıdır

(Aral ve Durualp, 2011b). Diyebiliriz ki toplumda var olabilmek için sosyal becerilerin kazanılması bu dönem için önemli bir husustur (Sheridan vd., 2010).

Sosyal gelişimin temellerinin atılması açısından en elverişli dönem, okul öncesi eğitim sürecidir. Günümüz şartlarında teknoloji ile beraber hayatımızda birtakım değişiklikler yaşandı ve bu değişim bireylerin daha çok yalnızlaşmasıdır. Bu nedenle, akran etkileşimi ve sosyal ağların önemi çok daha artmaktadır. Okul öncesi dönemde sosyal gelişim alanına bakıldığında bu dönemde sosyal etkileşim çemberi genişlemekte ve daha karışık bir boyutta olmaya başlamaktadır. Sadece anne baba ve diğer yakınlarını gören çocuk bu ortam sayesinde öğretmen ve akranının olduğu çok sayıda kişiler ile yaşamaya başlar (Ekinci Vural, 2006; Gülay, 2009; Uz Baş, 2003). Gelişim bütünü oluşturur ve her alan birbirine dokunur. Sosyal becerilerin edinimi sosyal gelişimin bir parçasıdır. Çocukluk döneminde kazanılması gereken beceriler eğer o dönem boyunca kazanılmadıysa destek almak gerekebilir. Erken çocukluk döneminde bu becerilerin kazanılması ilerleyen yaşlar ve dönemler için çok kritiktir. Bu sebeple okul öncesi eğitim bireylerin hayatında büyük önem taşımaktadır (Erbay, 2008).

Okul öncesine başlayan çocuk daha önce karşılaşmadığı sosyal davranış kurallarıyla bir araya gelir ebeveynlerinin herhangi bir koruyucu yönlendirmesi olmadan, akranlarıyla nasıl iletişim kuracağını ve iletişimi devam ettirmenin yollarını öğrenmek için yollar arar. Akran ilişkilerinin uzun yıllar sağlıklı devam ettirebilmesi için bireylerin sosyal uyum ve sosyal iletişim deneyimlerine ihtiyaç vardır (Szewczyk-Sokolowski vd., 2005). Bu deneyimin kazanılmasında erken çocukluk yıllarında kazanılan sosyal davranışların katkısı büyüktür (Farmer, 2000).

Denham (2003) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yeterliliklerinin, sosyal gelişimlerine etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırma, özellikle üç-dört yaşlarındaki çocukların duygusal yeterliliklerinin, uzun vadede sosyal yeterlilik üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sosyal ve duygusal gelişimin birbirleriyle yakın bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Rubin ve arkadaşları (1995) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzensizliğinin sosyal uyumsuzluğa neden olabileceğini aktarmışlardır. Örneğin, arkadaşlık kurma ve bunu sürdürebilme, oyun grubunun üyesi olma gibi beceriler erken çocukluk yıllarında kazanmaya başlanılan becerilerdir. Arkadaşlık kimliğini harekete geçirerek oyun esnasında bürüneceği rollerle sosyal gelişimi desteklenecektir.

Bireyler hayatlarını sosyal becerilerle geliştirmektedirler ve sosyal beceri hayatlarının kilit noktası konumundadır. Arkadaş edinmek, sürdürmek, akran kabulü ve negatif ya da zararlı

ilişkileri sonlandırmak çocuğun sosyal beceri seviyesinin yansımasıdır (Bacanlı, 2008; Ergenekon, 2012). Çocuğun dahil olacağı sosyal ortamlar sayesinde, sosyal öğrenmeler gerçekleşir ve böylece topluma ait bazı kuralları fark etmeye başlar. Okul öncesi ortamları sayesinde bu dönemdeki çocukların sosyal-duygusal becerileri, topluma ait olma, kendi duygularını düzenleme konusunda katkı sağlar ve bu büyük öneme sahiptir (Koç, 2022). Sosyal-duygusal gelişim, okul öncesi dönemde kazanılan bağımsızlık, ayrışma, sosyal ortamlarla beraber psikolojik dayanıklılığı pozitif yönde etkiler.

Bebeklik döneminde bazı akranlar tercih edilir. Okul öncesi dönemde çocuklar arkadaşlık geliştirmeye daha gerçek bakarlar. Arkadaşları etiketleme ve grup oyunlarında kurulan oyun 4 ile 5 yaşlar arasında gerçekleşir. Okul öncesi döneme yeni başlayan bir çocuk için arkadaş daha çok birlikte oyun oynamaktan keyif aldığı kişidir. Biraz daha büyüdüğünde yakın bir akranı ile eşleşir ve bazı özellikler gösterir; duygulara duyarlılık, sevgi gösterme biçimi gibi pek çok duyguyu paylaşır. Orta okul döneminde sık görülen yakın arkadaşlık ilişkisinin ilk adımları bu şekilde atılır. Çoğu zaman, çocuklar birbirlerine yakın hayal güçleri ile birbirlerine yakınlık hissederler; birlikte hayal kurulup oynanan oyunlar, onlar için arkadaşlıklarının olması gereken bir özelliğidir (Dunn ve Hughes, 2001).

Akranları ile sosyal ortamlar yoluyla bir araya gelen çocukların sosyal becerilerinin gelişme ihtimali yüksektir (Matson vd., 1998; Akt. Erbay, 2008). 48-72 ay grubundaki çocuklar oyun kanalı ile sosyal bir alan oluştururlar ve oyunlarla bir araya gelen çocuklar zorluklarla baş edebilmek için pek çok yol bulmaya çalışırlar. Akran etkileşimi ile çocuklar sosyal gelişimlerini sağlıklı şekilde gerçekleştirebilirler. Sağlıklı şekilde geçirmeleri, gelecek yaşamlarında iletişimi güçlü, sosyal becerileri gelişmiş ve toplumun bir parçası haline gelmiş bir birey olarak yaşama devam ederler. Pozitif gelişen akran ilişkisi, yaşanan zor anlara müdahale yöntemini belirleyebilmesine katkı sağlar (Beyazkürk vd., 2007).

1.5.1. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktör: Oyun

Akranlarla oynanan oyunlar, okul öncesi dönem içerisinde sosyal anlamda beceriler kazandıkları ve uygulayabildikleri ilk alandır. Oyun sırasında olumlu sosyal davranışlar ya da şiddetli davranışların edinimi ile beraber deneyim kazanırlar (Fisher, 1992; Akt. Çorbacı-Oruç, 2008; Ladd vd, 1988). Oyun sırasında gelişen duygular ve fikirler, akranlardan gelen yorumlar, benmerkezci düşünmenin aksini görerek, bir başkasının görüşünü anlayabilmesine destek olmaktadır. Yaşanan bu değişimler gelişime katkı sağlamaktadır (Guralnick, 2006). Farklı sosyal kimlikleri deneme, duygu ve kaygılarını yansıtır, materyal ya da bireylerle ilişkilerini

oyun oynayarak görebilir. Bu anlamda oyun, sosyal davranışların kazanılmasında katkı payı yüksektir (Yavuzer, 2000). Oyun, çocuğun ilk dönemlerinden itibaren yaşama hazırlayan kıymetli bir ihtiyaç olarak görülmelidir. Farklı kimlikleri deneyen çocuk, sonuçlarını fark eder, kimlikleri tanır, fiziksel enerjisini harcar ve tüm bunların sonucunda hepsi deneyimi oluşturur. Modeller, öğrenir, yaşar, keşfi sürer, paylaşmak anlamlı hale gelir. Bu sebeple oyun çocuğun hayatında önemli bir parçadır ve çocuğa pek çok beceri kazandırır. Okul öncesi ortamı çocukların hayatında oyun ve hareket anlamında büyük bir yer kaplar. Oyun, sosyal anlamda destekler, arkadaş olma, geliştirme, öz düzenleme gibi pek çok beceriye dokunur. Yalnızca olumlu duyguları ifade etmek için değil zor duyguları da ifade etmek için oyun iyi bir yöntemdir (Frost vd., 2012). Oyun oynayan çocuk, akranlarının kabulü ve diğer çocuklarla pozitif yönde sosyal davranış göstermenin ve birbirlerinin düşüncelerinden etkilenme alanına sahip olmalarında etkisi çoktur (Özdemir ve Tepeli, 2015).

1.6. Oyun Kuramları

Oyun ile ilgili çalışmalar araştırıldığında Geleneksel Oyun kuramları, Dinamik oyun kuramları, Modern oyun kuramları ya da diğer oyun kuramları olarak farklı gruplara ayrılmıştır (Aslan, 2013; Erşan, 2006; Gazezoğlu, 2007; Kılıçoğlu, 2006; Kolcu, 2014; Kuşçu, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007; Öğretir, 2008; Sevinç, 2004).

1.6.1. Geleneksel Oyun Kuramları

Geleneksel oyun kuramcıları 19. yüzyılda ortaya çıkarak, oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır.

1.6.1.1. Klasik Kuramlar

Bu teoriler deneysel araştırmalara dayanmamaktadır. Çoğunlukla oyun oynamanın nedenlerini açıklamak üzeredir. Teorisyenler daha ziyade oyunun fiziksel, içgüdüsel ve psikolojik boyutlarına kanalize olmuşlardır.

1.6.1.2. Fazla Enerji Kuramı

Temsilcileri Shiller ve Spencer'dir. Bu kuram, rekreasyon teorisine karşı görüş savunur. Oyunun bir amaca hizmet etmediğini, kişinin yaşamını devam ettirebilmek için gereksinim duymadığı ekstra enerjisini harcaması için bir oyun bir alandır. Oyun enerjisini boşaltmasına ve gerginliğini azaltmasına destek olur. Bu fazla enerjiyi ancak oyun oynayarak dışa vurabilir dolayısıyla oyun ihtiyaçtır.

1.6.1.3. Dinlenme Kuramı

Bu kuram aynı zamanda şu kelimelerle tanımlanabilir rekreasyon, rahatlama, heyecan, yeniden yaratma kuramı. Temsilcisi Lazarus'tur. Ona göre heyecan duymak ve rahatlamak oyun yolu ile sağlanır. Oyun enerjiyi toplamak içindir. Çocuk, gündelik hayatında az miktarda enerji harcar ve harcadığı enerjiyi yeniden kazanmalıdır. Dinlenme ve uyku gibi seçenekler yeniden enerji kazanımında yeterli sayılmaz çünkü çocuk mental anlamda da yorgundur. Oyunun işlevi hem kaybolan enerjinin kazanımı hem de mental açıdan yenilenmeyi sağlar (Elkonin, 2005).

1.6.1.4. Öncül Deneme Kuramı

Bu kuram, hayata hazırlık kuramı ve alıştırmaya kuramı gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Gross tarafından geliştirilmiştir. Oyunun içgüdüselidir. Gross için oyun ciddi ve biyolojik boyutta anlamlı bir davranış olarak öne sürmüştür (Önder, 2017). Oyun yoluyla hayata hazırlık yapar yani bilgi beceriler kazanır. Çocukları saldırganlık ve antisosyal davranışlardan uzak tutan bir tarafı olduğunu düşünür. "Oyunun yararı ölçülemez. Bu yarar, hayatın daha önemli sorumluluklarına dair uygulama ve pratiklerden oluşur" demektedir (Smith, 2010).

1.6.1.5. Tekrarlama Kuramı

Bu kuram rekapitulasyon, özünü bulma, özünü yinleme, bağlantı kuramı, özetleyici kuram isimleri ile de tanımlanmaktadır. Temsilcisi Stanley Hall dir. Bu kurama göre oyun yenilik çağrışımı yapmaz; tam aksine kültürel evrimin bir parçasıdır. Oyun yeniden bir üretimden çok geçmişteki davranışların tekrarlanmasıdır. Kişi oyun yoluyla atalarının koşma, sıçrama, fırlatma gibi deneyimlerini yeniden kullanır. Oyun içerisindeki her hareket kalıtsal bir ögeye dayanır.

1.6.1.6. Modern Oyun Kuramları

Bu kuramda çocuğun oyununda ne anlatılmak istendiği üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Modern Oyun Kuramları; oyunun içeriğini psikanalitik, bilişsel ve sosyal gelişim seviyesinde ortaya koymaya çalışmışlardır (Saracho ve Spodek, 1998; Tüfekçioğlu, 2008).

Modern oyun kuramları yedi başlığa ayrılmaktadır;

- a. Psikanalitik Oyun Kuramı (Sigmund Freud),
- b. Psikososyal Oyun Kuramı (Eric Erikson),
- c. İçten Uyarılma Kuramı (Daniel Ellis Berlyne)
- d. Bilişsel Oyun Kuramı (Jean Piaget)

e. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı (Lev Vygotsky) f. Sistem Kuramı (Rafael Helanko)

g. Diğer Oyun Kuramları (P. Smith, A. Pellegrini, D. Elkind, B. Sutton-Smith)

1.6.2. Psikanalitik Oyun Kuramı

Sigmund Freud (1905-1920) tarafından ortaya çıkmıştır. Bu kuramda çocukların duygusal gelişiminde oyunun önemi incelenmiştir. Oyun, gerçek hayatın negatif yanlarından kısa süreli de olsa uzaklaşmayı sağladığı için, oyun oynayan çocuk kendisini güçlü hissedecektir (Bee, 1994; Bee, 1996).

Freud'a göre oyun çocuğun bilinçdışını anlamak ve ruhsal gelişimini desteklemek için önemli bir araçtır. Çocuk oyun esnasında dış dünyaya aktardığı duygularını, bazen oyun materyalleriyle, bazen spontan gelişen oyunlarla veya resim yaparak yansıtabilir. Bu eylemler, çocuğun iç dünyasını ortaya çıkaran bir mekanizma olarak işlev görür.

Freud'a göre, çocuk oyun oynarken bilinçli ya da bilinçsiz şekilde duygusal çatışmalarını yansıtır. Örneğin, bir çocuk bakım vereni tarafından olumsuz yargılandığında, bu yaşadığı deneyimi oyuncak bebeğine aktararak rahatlama sağlar. Bu tür deneyimler çocuğun iç dünyasını anlamak için ışık tutmakta etkilidir. Freud, oyunun bu yönü sayesinde çocukların ruhsal travmalarının gözleme açık olduğunu savunur.

Ek olarak, Freud oyunları kişiliğin yansıması olarak ele alır. Oyun esnasında çocuk, sevgi, nefret gibi duygularını farklı materyallerle oynayarak, gerçek hatta açıkça aktarmakta zorlandığı davranışları dolaylı olarak ifade eder. Bu bağlamda oyun yalnızca çocukların gelişiminde değil, eş zamanlı olarak psikolojik tedavilerde de önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Dönmez, 1992; Sevinç, 2004).

Sonuç olarak, oyun Freud'a göre, çocuğun duygusal ve psikolojik gelişimi için önemli bir yöntemdir.

1.6.3. Froebel'in Oyun Kuramı

Frobele, oyunun doğal gelişmediğini amaç içeren davranışların olduğunu savunmuştur. Oyun çocuğa yüksek kazanım sağlayan bir etkidedir. Kendi yaşantısı içindeki gereksinimlerine yönelik ortaya çıkan ifade şeklidir (Bruce, 2011). Oyun son derece önemli, gerçek anlamda meşguliyettir, basit bir kavramdan öte, derin bir anlam içerir (Froebel, 1887).

Froebel'in 150 yıl öncesinde ilk anaokulunu kurmasıyla beraber oyun, erken çocukluk döneminde programlarda yerini almaktadır. Froebelci anaokulu içerikleri, el sanatları ve beceri etkinliklerine katılım ve çocukların annelerinin oyunlara ve şarkılara katılmasına yer

vermektedir (Tovey, 2013). Bu etkinliklerle çocuklar kendilerini özgür bir yerden ifade etme alanına sahip değillerdi, fakat etkinlikler çocukların serbest oyunlarından üretilmişti (Clough ve Nutbrown, 2014).

Froebel'in anaokulundaki oyun, öğretmenler tarafından yapılandırılmıştı, fakat çok daha serbest oyun şekli, Macmillan anaokulunda ve ilerici dönemin reforme edilmiş anaokulunda daha sonra bulunmuştur (Bruce, 2015; Smith ve Pellegrini, 2013).

Oyun teorileri, oyunu en sade haliyle tanımlar. Pek çok teori, oyun davranışının çocuklar için keyif veren ve eğlenceli olduğunu belirtir. Örneğin, dramatik oyun alanında olan çocuklar, bir rolü canlandırır, diğer rollerdeki çocuklarla iletişim içerisinde kalarak veya farklı materyalleri değişik şekillerde kullanarak arzu duyar ve keyif alabilirler. Çocuklar için oyun hep devam eder çünkü bu onlar için müthiş keyif vericidir. Çocuklar, kendileri ve dünyaya dair uzun zaman geçirirler. Oyun, çocukların pek çok rol ve etkileşim alanlarını bulmak ve anlamak için yardımcıdır. Sosyal dünyalarını genişletir, kendiliklerini gerçek bir yerden inşa etmelerine destek olur. Oyun, çocuk için bilgi sağlama konusunda çevre ile köprü kurması için bir araçtır. Böylelikle oyun çocukların öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini öğrenmelerine yardımcı olur.

1.6.4. Platon

Çocuk yetiştirme konusunda sert tutumların, çocukları sakın, içe kapanık ve hareketsiz bireyler haline getireceği vurgulanmıştır. "Devlet" adlı eserinde, çocukların eğitime başlanmadan önce ebeveynlere eğitim verilmesi gerektiği ve çocukların oyunla etkileşim içinde olmalarının önemi üzerinde durulmuştur (Seyrek ve Sun, 1997).

1.6.5. Rousseau

"Emile" adlı eserinde oyunun, çocuğun en temel hakkı olduğunu, çocuğu özgürleştirdiğini ve dünyayı keşfetmenin bir yolu olduğunu savunmuştur. Rousseau, çocukların teorik bilgi yerine, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat verilmesi gerektiğini anlatmıştır. Ayrıca, duyuların gelişiminde oyunun etkisinin büyüklüğünden söz etmiştir (Aral vd., 2000).

1.6.6. Maria Montessori

Oyun, çocuğun işlevsel etkinliğidir. Montessori okullarında, çocuğun bireysel öğrenme süreçlerine olanak sunan özel olarak tasarlanmış oyuncaklar yer alır. Bu oyuncaklar, çocuğun basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve kolaydan zora doğru ilerleyerek öğrenmesini sağlayan materyallerdir (Oğuz ve Akyol, 2006).

1.6.7. Vygotsky Sosyokültürel Oyun Teorisi

Vygotsky bilişsel gelişimin çevresel faktörlerden ve sosyal etkileşimlerden etkilendiğini savunur. Sosyal çevrenin geniş olması bilişsel gelişimi pozitif etkiler. Vygotsky, çocuğun bireysel bir şekilde problem çözme becerisi ile, bir yetişkinin desteği ya da akranlarıyla iş birliği yaparak çözdüğü problemler arasındaki farkı, “yakın gelişim alanı” olarak açıklar (Nicolopoulou, 2004). Bu kavramın anlamı, çocuğun hali hazırda olan gelişim düzeyini ve potansiyelinin ne kadar yol alabileceğinin farkını ifade eder.

Bilişsel gelişim sadece bireyin olgunlaşması ile değil, çevresel ve kültürel başlıklarının da etki ettiğini açıklar. Bireysel gelişimin zeminini toplumsal bilinç oluşturur bireysel bilinç, toplumsal etkileşimlerin bir sonucudur. Zihinsel gelişim, insanların birbirleriyle olan iletişimleriyle ve toplumsal düzeyde gerçekleşir (İnanç vd., 2015).

Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri yetişkinlerle veya diğer çocuklarla etkileşim halinde olduklarında daha hızlı bir şekilde ivme kazanır. Bilişsel gelişimin ilerleyişi başkalarının liderlik ettiği davranışlardan, bireyin kendisinin düzenlediği davranışlara doğrudur (Artan ve Bayhan, 2007).

Bu bağlamda, yetişkinlerin çocukların bilişsel gelişimlerine olan katkıları büyüktür. Vygotsky’nin sosyo-kültürel kuramı, toplum ve kültürün bilişsel gelişim üzerindeki etkisinden söz eder (Ünveren Kapanadze, 2019).

Vygotsky, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini gözlemleyebilmek adına çok sayıda deneysel teknikler düzenlemiştir. Tekniklerin özelliği çocuğun performans düzeyini hedeflemez, çözüm sırasında kullandığı yöntem ve yolları hedef alır. Bu hedefler ve araştırmalar sonucunda, "yakın gelişim alanı" kavramı ortaya çıkmıştır (Crain, 2000).

Yakın Gelişim Alanı: Vygotsky, çocukların başkalarının desteği ve rehberliği ile başarıya ulaştıklarını tanımlamak için bu kavramı kullanmıştır. Çocuğun var olan gelişim düzeyi ile, kendinden daha gelişmiş bir akran ya da yetişkinin eşliğinde ulaşabileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farktır (İnanç vd., 2015).

1.6.8. Smilansky Modern Oyun Kuramları

Smilansky, Piaget’in bilişsel oyun aşamalarına yenilik getirerek yapı inşa oyun basamağını dahil etmiştir (Akt. Wood ve Attfield, 2005).

Bu basamaklar;

İşlevsel: Temel düzeyde bedensel faaliyet ya da nesnelerle hareket.

Yapısal: Nesnelerle bir şey yapıyor olmak.

Dramatik: Taklit yoluyla farklı kimliklere bürünmek.

Kurallı oyun: Genel anlamda herkes tarafından onaylanmış, kabul görmüş oyunlar (Wilson, 2015; Wood ve Attfield, 2005).

Bilişsel oyun dönemleri fonksiyonel oyun basamağı ile bebeklik döneminde başlar ve ilkokul döneminin sonunda basamaklar çoğunlukla tamamlanmış olur.

Aslında basamaklar ilkokul süreci içerisinde tamamlanmasına rağmen ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilmektedir. Örnek olarak, fonksiyonel oyunlara ilkokul süresince, yapı inşa ve kurallı oyunlara da ilerleyen dönem içerisinde karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda oyunun yalnızca çocukluk döneminde değil yetişkinlik döneminde de karşımıza çıktığını göstermektedir (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

1.6.9. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel gelişimi açıklarken uyum, dengelenme özümleme gibi biyoloji temelli kelimelerden yola çıkmıştır.

Piaget'e göre zekâ, çevreye adapte olma sürecidir. İnsan, etrafıyla etkileşimde kaldıkça tekrarlayan ve farklı durumlara uyarlanabilen yapıları kullanır (Aydın, 2016). Bu yapılar, şemalardan meydana gelir. Piaget, bilişsel gelişimi tanımlarken beş ana kavram üzerinde durmuştur.

1.6.9.1. Şema

Bilişsel yapıların temel bileşenleridir. Birey, hayatının ilerleyen süreçlerinde önce dış dünyayı bilişsel anlamda yansıtmayı, sonra bu yansıtımlar üzerinden işlem yapmayı öğrenir (Gürkan, 2019). Bebek doğduğunda öncelikle yalnızca refleksif şemalar kullanırken, zaman içerisinde olgunlaşma, yaşantı ve uyum yoluyla farklı, yeni şemalar edinir. Yani şemalar, çocuğun algısının niteliği ve içeriği farklılaştıkça evrilir ve gelişir (Aydın, 2016).

1.6.9.2. Örgütlenme

Piaget'e göre, zihinde bulunan bilgiler birbirinden ayrı değil, düzenli şekilde bir aradadır. Çocuklar bu bilgileri ilişkilendirmeye ve bütünleştirmeye gayret gösterirler. Çocuklardaki bu zihinsel işleyiş çalışmasına örgütlenme denir (Dilekmen, 2016).

1.6.9.3. Özümleme

Kişi, yeni tecrübe ettiği olayları, daha önceki tecrübeleriyle ilişki kurarak anlamlandırma sürecidir. Nesnelliğin, simgesel anlamlara zihinsel yapılara dönüşmesi de bu bilişsel özümlemenin bir örneğidir (Topses, 2009).

1.6.9.4. Uyumsama

Uyumsama, özümleme sürecinin sonucunda, önceki davranış örüntülerine uymayan yeni gelişen ve aynı olmayan davranış biçiminin meydana gelmesidir (Yavuzer, 2009).

1.6.9.5. Dengeleme

Şemalar ve uyumsama arasındaki dengenin kurulmasını tanımlar. Çocuklar, gerçeklik ve onun algılayışları arasındaki uyumsuzluk durumunda, yani özümleme yeterli olmadığında, uyma gerekliliği doğar. Bu süreç, zihinsel dengesizliğin ortaya çıkmasına yol açar (İnanç vd., 2015).

Piaget, bilişsel gelişimin dört evreden geçtiğini öne sürmüştür (İnanç vd., 2015);

- Duyu-Hareket Dönemi,
- İşlem Öncesi Dönem,
- Somut İşlemler Dönemi ve
- Soyut İşlemler Dönemi

1.6.9.6. Duyu-Hareket Dönemi

Doğum ile iki yaş arasındaki dönemdir. Bebekler bu dönemde dünyayı fiziksel ve motor hareketlerle anlamlandırmaya çalışırlar. Dönemin başında bebekler refleksif hareketlerden daha fazlasını yapabilirler. Santrock'a (2014) göre, duyu-hareket döneminin sonuna gelindiğinde bebekler, karmaşık duysal ve motor örüntüler sergileyebilmekte ve basit düzeyde sembolik düşünme becerileri geliştirebilmektedir. Piaget'nin kuramına göre ise, bu süreçte bebeklerin doğuştan getirdikleri emme, yakalama ve arama gibi refleksleri, zamanla şemalara dönüşerek daha organize davranış kalıpları hâlini alır. Dönem içerisinde edinilen en temel bilişsel özellik, nesne sürekliliğidir. Yani çocuk, bir nesne göz önünden gittiğinde onun varlığının devam ettiğini fark eder. Bununla beraber çocuk ertelenmiş taklit yapar bu da çocuğun bir modeli taklit etmesi o model yok olduktan sonra da sürdürmesidir (Yavuzer, 2007).

1.6.9.7. İşlem Öncesi Dönem

Piaget bu evre kritik bir dönem olarak kabul eder. Bu evredeki çocuklar kısıtlı kelime dağarcığına ve sembolik düşünme yeteneğine sahiptirler. Bu dönemde çocuklar bilişsel yetkinlikleri henüz gelişmediği için neden sonuç ilişkisi kuramazlar (Aydın, 2016). Bu dönemde çocuklar sembolik oyun oynarlar; örneğin, kendilerini anne gibi hayal ederek bebek besleyebilirler. Aynı zamanda benmerkezciliğin ortaya çıktığı görülür. Ayrıca, çocuk cansız materyallere canlıymış gibi davranıp, oyuncaklarıyla canlıymış gibi konuşabilir.

1.6.9.8. Somut İşlemler Dönemi

İlkokul dönemini kapsayan ve bilişsel değişimlerin yaşandığı bir evredir. Çocuklar başkalarının penceresinden bakabilmeye aynı zamanda diğer kişilerin hislerini anlayabilirler. Kendi düşüncesinin dışında, düşünceler olduğunu fark eder (Deniz, 2018). Soyut düşünce hala gelişmemiştir, mantıksal düşünmenin geliştiği bir evredir. Karmaşık bilişsel işlemler yapabilirler, sıralama, grupta gibi. Benmerkezci kavramının etkisinde uzaklaşmaya başlarlar (Gander ve Gardiner, 2010).

1.6.9.9. Soyut İşlemler Dönemi

Erginlik dönemini kapsayan evredir. Soyut düşünme becerilerinin gelişme yaşadığı bir dönemdir. Bireyler salt olgusal değil, farazi ve mümkün olan durumlar hakkında da düşünebilirler. Ergenler, plan yapma, eylemlerinin olası sonuçlarını sentezleme ve opsiyonel çözümler üzerinde becerilerini geliştirirler. Bu dönemde, dini ve politik kavramlar içeren konuşmalar, okumalar daha anlamlı hale gelmeye başlar (Cohen, 2019). Ergenler bağımsız bir şekilde dünyayı ve olayları anlamlandırabilirler.

1.7. Bilişsel Oyun Kuramı

İsviçreli Jean Piaget'e aittir. Piaget, oyunu genel bir perspektiften psikolojik gelişim yönünden ele alır. Bu kurama göre oyun ve bilişsel gelişim alanı arasında kuvvetli bir bağ vardır. Oyun bilişsel gelişimi destekler. Çocuğun yetişkinlik yaşamına dair önemli ölçüde yarar sağlar. Bireyin yetişkinlik dönemindeki hayalciliğin, temelini çocukluktaki oynanan oyunlardan alır.

Piaget oyun ve zekâ gelişimini paralel seyrettiğini söylemiştir.

Zekâ gelişimi ise özümleme ve uyum (uyumsama) arasındaki süreklilik gösteren iletişim ile gelişir. Bu iki süreç senkronize bir şekilde sürer. Her iki kavramın etkisi çok önemlidir. Özümleme bireyin var olan bilgi şemasının içine yaşadığı yeni olayları yerleştirme sürecidir. Örneğin yer elması gören çocuğun, yer elmasına mevcut patates bilgisini düşünerek patates

demesi gibi. Uyumsama ise, mevcut bilginin üzerine yenilerini ekleme sürecidir. Burada var olan bilginin yenilenmesidir. Patatesi yer elması diye tanımlayan çocuk tadına baktığında bunun farklı tat olduğunu anlar ve yeni gelişen durumla ilgili bir dengesizlik yaşar sonrasında denge kurma adına yeni bilgiyi zihninde tutar.

Zekâ gelişimi, özümleme ve uyum arasındaki dengenin sağlıklı bir şekilde işlemesine bağlıdır. Bu denge bozulduğunda, örneğin uyumun özümleme üzerinde baskın hale gelmesi taklidi, tam tersi durumda ise özümlemenin uyumdan daha baskın çıkması oyunu beraberinde getirir. Bu nedenle, taklit ve oyun zekâ gelişimi açısından son derece önemli araçlardır ve her gelişim aşamasında bu önemlerini korurlar (Gazetoğlu, 2007).

Piaget'e göre çocuk oyuna tek olduğunda oynayarak başlar. Zaman içerisinde sosyalleşir ve çoğunlukla oynanan oyunlarla sürdürür.

Piaget'e göre oyun üç aşamada işler;

1.7.1. Alıştırma oyunları

Doğum süreci ile başlayıp iki yaşı kapsayan bir dönemdir. Çocuğun tüm duyu-motor şemaları ve bu dönemde çocuğun nesneleri kullanır. Tutma, emme, alma-atma, vurma bazı materyalleri birbirine vurma vb. şekillerle dış dünya iletişim kurmaktadır. Çocuk bu dönemde öncelikle kendi bedenine yönelir, zaman içerisinde etrafındaki nesnelere yönelir. Örneğin bir oyuncağı masaya vuran bebek bu oyundan hoşlanıp aynı hareketi yapar. Piaget alıştırma oyunlarının çocuğun bilişsel gelişiminde katkısının büyük olduğunu yineler. Örneğin bakım verenleri tarafından arkalarına materyal saklama oyununda; önceden o nesnenin yok olduğunu zanneden bebek, sekizinci aydan itibaren kaybolan o nesneyi aramaya başlar. Sebebi çocuğun artık nesne sürekliliğini kazanmasıdır.

1.7.2. Sembolik Oyun

2-12 yaş dönemidir. Piaget sembolik oyunların, çocuğun düşünme hacmini arttırdığını belirtir (Piaget, 1962). Çocuk, yapılandırma olmadan gerçeği görür ve şekillendirir. Bu süreçte kural ve sınırlandırmadan bahsedilmez (Berk, 2013). Yürümeye başlayan çocuk büyük bir ilgi ve merakla çevreyi keşfedici oyunlar oynamak ister. Nesnelere anlam verir. Çocuk gerçek hayatta izleklerini oyunlarına yansıtır. Yetişkinlerin yaptıklarını taklit eder (Bodrova ve Leong, 2007). Annesi gibi kek yapmaya, babası gibi telefonla konuşmaya, ablası gibi dans etmeye başlar. Bu oyunları oynarken gerçek materyalleri bulamadığında benzer olan materyalleri kullanır. Telefon yerine kumanda ile konuşur ve yastık ile direksiyon yapar. Bu dönemin en dikkat çeken

özelliği “mış” gibi yapmaktır. Oyun oynarken malzemeleri yiyormuş gibi yapar (Garvey, 1990).

1.7.3. Kurallı Oyun

Somut işlemler döneminde (12 yaşından sonra) görülür. Kuralların geçerli olduğu bu dönemde çocuk oyunları; sosyal anlamlar ve içeriğinde mantığa yer veren oyunlardır. Çocuk bu dönemde kuralların değişiklik gösterebileceğini veya yeni kurallar koyulabileceğini fark eder. Oyunlarda hayali, egosantrik (benmerkezci) içerikler azalmıştır. Oynanan oyunlar yetişkinlik döneminin özelliklerini taşır. Bu dönemin başlaması ile okul öncesi dönemini de etkiler çünkü okul öncesi dönem kurallı oyunlar oynanmaya başlanmıştır. Bu dönemdeki çocukların çoğu kurallara uyum gösterme konusunda pek iyi değildir.

1.8. Psikososyal Oyun Kuramı

Bu kuramın savunucusu Erik Erikson’dur. Kişilik gelişimi konusunda önemli bir teorinin savunucusudur. Erikson, Freud’un psikoanalitik kuramını ondan farklı biçimde geliştirmiştir. Freud, çocukların oyun vasıtasıyla içgüdülerini ve fantezilerini sergilediklerini savunurken, Erikson’a göre kişilik sadece içgüdülerle ifade edilemez ve kişilik gelişimi çocukluğun ilk yıllarıyla kısıtlı değildir; tam aksi, yaşam boyu süren bir süreçtir. Erikson, bireyin gelişimini belirli krizlerle ifade etmektedir. Bu krizler, her biri bir önceki dönemin gelişimini etkileyen sekiz başlığa ayrılmaktadır:

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yaş)
2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1-3 Yaş)
3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 Yaş)
4. Başarıya Karşı Aşağılık/Yetersizlik Duygusu (6-11 Yaş)
5. Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası (11-18 Yaş)
6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık/Yalıtılmışlık (18-30 Yaş)
7. Üretkenliğe Karşı Durgunluk (30-60 Yaş)
8. Benlik/Ego Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (60 Yaş ve Üzeri)

Erikson’a göre, birey bu sekiz başlıktaki krizleri başarıyla geçirmelidir. İnsan gelişimi üzerinde yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Erikson, oyun terapisi kullanarak çocukların gelişimini anlamaya çalışan ilk teorisyenlerden biridir. Oyun, çocuğun içsel dünyasındaki kaygıları, belirsizlikleri ve istekleri dışa vurduğu bir ifade biçimidir (Sevinç,

2004). Erikson’a göre oyun, çocukların psiko-sosyal gelişiminde kritik bir rol oynar; aynı zamanda çocukların kişiliklerinin bir yansımasıdır. Oyun sırasında, çocuklar gerçek hayattan aldıkları ilhamla farklı roller üstlenirler ve bu roller, onların duygusal ve psikolojik dünyalarını dışa vurur (Bee, 1992; Bee, 1994; Bee, 1996).

Erikson, ayrıca cinsiyetler arasındaki farklılıklara da dikkat çekmiştir. Kız çocukları, daha duygusal ve hassas bir yapıya sahipken, erkek çocukları genellikle daha enerjik ve hareketlidirler. Bu farklar, oynadıkları oyunlarda kendini açıkça gösterir. Kızlar, bebeklerini giydirip bakım yaparak anne rolünü taklit ederler ve oyuncaklarına karşı bir anne gibi şefkatli bir tutum sergilerler. Erkek çocukları ise enerjilerini daha çok fiziksel aktivitelere yönlendirir; topu güçlü bir şekilde fırlatabilir, arabaları hızla yarıştırebilir ve su birikintilerine kuvvetle vurarak suyu sıçratabilirler. Bu tür oyunlar, erkek çocuklarının yüksek enerjilerinin daha dinamik ve fiziksel bir biçimde dışa vurduğunu gösterir. Erikson’a göre oyun, üç farklı zaman diliminden beslenir: geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek. Oyun, geçmişte yaşananlarla şimdiki anı birleştirir ve gelecekte karşılaşılabilecek olasılıklar için bir rehber oluşturur. Oyun, çocukların geçmiş ve şimdiki deneyimlerinden yola çıkarak gelecekteki davranış ve kararlarını şekillendirir. Erikson’un kişilik gelişimi teorisindeki ilk dört evre (temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı suçluluk, başarıya karşı yetersizlik) oyun ihtiyacını ortaya koyar. Bu evrelerde, çocukların ihtiyaçları doğru bir şekilde karşılandığında, geçmişi ve bugünü sağlıklı bir şekilde harmanlayan, geleceğe umutla bakan bireylerin yetişmesi beklenir.

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazın incelenerek okul öncesi dönem oyun becerileri ve sosyal beceriler üzerine Türkiye’de ve Dünya’da yapılan araştırmalar sunulmuştur.

1.9.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Koçyiğit ve çalışma arkadaşları (2015a) 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik, duygu düzenleme ve oyun becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Erzurum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubunda yer alan 228 çocuk (96 kız, 132 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmış, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, çocukların oyun becerileri ile sosyal yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna karşılık, oyun

becerileri ile "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe Dönüklük" alt boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyutu arasında da anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Atabey (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların etkili iletişim becerileri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Çorum il merkezinde yer alan anasınıfı öğrencileri oluştururken; örneklem, her sınıftan rastgele seçilen 10 çocuk olmak üzere toplamda 160 çocuk ile sınırlı tutulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmacı, "Kişisel Bilgi Formunu", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" ve "5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. Analizlerde, çocukların hem sosyal beceri hem de etkili iletişim beceri düzeyleri "düşük", "orta" ve "yüksek" olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Sosyal iş birliği, sosyal bağımsızlık ve kabul ile sosyal etkileşim becerileri ile etkili iletişim becerileri arasındaki bağlantıları incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların etkili iletişim becerilerinde gözlenen artışın, sosyal iş birliği, bağımsızlık ve kabul, ayrıca sosyal etkileşim becerilerinde de anlamlı bir artışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, etkili iletişimin sosyal yeterlilikle güçlü bir bağlantı içinde olduğunu göstermektedir.

Balaban (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde devam eden 127 çocuk (61 kız, 66 erkek) ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla "4-7 Yaş Problem Çözme Becerileri Ölçeği", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların problem çözme becerileri ile sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca, cinsiyetin bu iki beceri alanı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yaş değişkeni incelendiğinde; problemi fark etme, tanımlama, çözüm sürecine dair sorular sorma ve bilgiye ulaşma gibi problem çözmenin alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı farkların bulunduğu görülmüştür. Ancak yaşı, sosyal beceriler üzerinde benzer bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çocukların problem çözme becerilerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiğini, ancak bu gelişimin sosyal becerilere doğrudan yansımadığını ortaya koymaktadır.

Öztürk ve Tortop (2019b) 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumlarında ikinci dönemine devam eden 100 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” ve “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r = .372, p < .01$). Benzer şekilde, bağlanma stilleri ile oyun davranışları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .245, p < .05$). Ayrıca, sosyal beceri düzeyi ile oyun davranışları arasında karşılıklı olarak güçlendirici bir ilişki gözlemlenmiştir. Buna göre, sosyal becerisi yüksek çocukların oyun davranışlarının daha gelişmiş olduğu; oyun davranışı gelişmiş çocukların ise sosyal becerilerinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Özbey ve Köyceğiz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocuklara uygulanan “Sosyal Beceri Eğitimi Programı”nın, çocukların motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık 16 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Yeterlilik Boyutları Anketi (DMQ 18)” kullanılmıştır. Sosyal Beceri Eğitimi Programı, çocuklara 14 hafta boyunca, haftada iki gün olacak şekilde uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların program öncesi ve sonrası aldıkları motivasyon puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Ayrıca yapılan kalıcılık testinde, programın etkilerinin uygulama sonrasında da devam ettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Sosyal Beceri Eğitimi Programı’nın çocukların motivasyon düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sosyal beceri programlarının, çocukların motivasyonunu destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilebilir. Ayrıca, ailelerin çocuklarının sosyal becerilerini desteklemeleri ve bu beceriler aracılığıyla motivasyonlarını artırmaları amacıyla, farkındalık temelli eğitim programlarının düzenlenmesi tavsiye edilmektedir.

Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını incelemektir. Çalışma, betimsel tarama modeli doğrultusunda yapılandırılmış ve örneklem grubunu tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 521 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun

Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların en çok sosyal oyun davranışlarına yöneldiklerini, paralel oyunları ise daha sınırlı düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Tek başına oyunlar ve fiziksel temas içeren (itiş-kakışlı) oyun davranışları, çocuklar tarafından daha az tercih edilirken, sessiz oyun davranışlarının ise oldukça nadir görüldüğü belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, erkek çocukların, kız çocuklara kıyasla fiziksel temas içeren oyunlara daha fazla eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, annelerin eğitim düzeyinin artması, çocukların sosyal oyunlara katılımını pozitif yönde etkileyen bir faktör olarak öne çıkmıştır. Öte yandan, çocukların oyun davranışlarının; yaş, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu ve aile gelir düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çocukların oyun tercihlerini etkileyen temel faktörlerin başında anne eğitimi ve cinsiyet gibi unsurların geldiğini göstermektedir. Oyun türleri arasında özellikle sosyal oyunların yaygınlığı, erken çocukluk döneminde sosyal etkileşimin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Temiz (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Tekirdağ ilinin Marmara Ereğlisi ilçesinde yer alan anaokulları ve anasınıflarına devam eden toplam 200 çocuktan (97 kız, 103 erkek) oluşan bir örnekleme yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi”, “Okul Öncesi Problem Çözme Testi” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim durumu, meslekleri, sosyoekonomik düzeyi, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, elektronik alet kullanımı, televizyon izleme alışkanlıkları ve ebeveynlerle vakit geçirme durumu ile çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Çelik ve arkadaşı (2020) çocuk katılımını esas alan bir eğitim programının, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çocuk Katımlı Eğitim Programı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesinde yer alan “çocuğun katılım hakkı” ilkesi temel alınarak geliştirilmiştir. Program, Shier’in (2001) “Katılıma Giden Yollar: Açılımlar, Fırsatlar ve Yükümlülükler” başlıklı çalışmasında ortaya koyduğu beş katılım düzeyini esas almakta; doğa ve oyun temaları etrafında şekillenen iki proje süreci kapsamında toplam 15 etkinlik içermektedir. Araştırma sürecinde, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” tercih edilmiştir. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında,

İstanbul'daki bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki ayrı şubesinde öğrenim gören, 60-72 aylık toplam 28 çocukla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar rastlantısal atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna, çocukların karar alma süreçlerine aktif olarak katıldığı Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanırken; kontrol grubuna ise benzer içerikte ancak çocuk katılımını içermeyen etkinlikler sunulmuştur. Veri toplama süreci, grupların belirlenmesiyle başlamış; çocuklara Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) uygulanarak ön testler gerçekleştirilmiştir. Ardından, program uygulanmış ve süreç sonunda OÖDÖ tekrar edilerek son testler yapılmıştır. Araştırma bulguları, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını göstermiştir.

Tuzcuoğlu ve arkadaşları (2020a) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Örneklem grubunu, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakasında bulunan yedi farklı anaokuluna devam eden 4-5 yaş aralığındaki 167 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz-Düzenleme Ölçeği”, “Oyun Tercihi Gözlem Formu” kullanılmıştır. Bulgular, çocukların Öz-Düzenleme Ölçeği'nin “Düzenleme Becerileri” alt boyutundaki puanlarının, çocukların oyun alanlarındaki tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, ölçeğin “Kontrol Becerileri” alt boyutunda da oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öz düzenleme becerisi puanlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın kız çocukları lehine olduğu ve kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Atmaca ve arkadaşları (2020b) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin, çeşitli demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde yer alan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden toplam 103 çocuk ve onların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, “Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu”, “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kardeş sayısı, doğum sırası, aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi, baba yaşı ve baba mesleği gibi demografik değişkenlerin, çocukların toplam sosyal beceri puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ancak, cinsiyet değişkeninin, çocukların “Duyguları Yönetme

Becerileri” üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca, anne yaşı değişkeni, çocukların “Başlangıç Becerileri” üzerinde anlamlı farklar oluştururken; annenin çalışma durumu ise çocukların “Akademik Destek Becerileri” üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmuştur. Bu bulgular, bazı demografik faktörlerin çocukların sosyal beceri gelişimindeki alt boyutlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Özyürek ve Mermer (2021) tarafından yürütülen araştırma, 5-6 yaş grubundaki çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir ve kota örnekleme yöntemleri ile belirlenmiş olup, 284 çocuk ile onların annelerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Okul Öncesi Sosyal Beceri Envanteri (OSBED)”, “Sullivan Okul Öncesi Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ)” ve “Yetişkin Sosyal Beceri Envanteri (SOBE)” kullanılmıştır. Bulgularına göre, annelerin sosyal beceri puanları ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri arasında, özellikle “Yüz ifadelerini tanıma” (S-ÇDZÖ- Yüzler alt boyutu) konusunda pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, annelerin sosyal beceri düzeyleri ile çocukların “Akademik Destek Becerileri”, “Arkadaşlık Becerileri” ve toplam sosyal beceri puanları arasında da olumlu yönlü ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, annelerin sosyal becerilerindeki gelişimin, çocukların hem sosyal beceri düzeylerini hem de duygusal ifadeleri tanıma yetilerini olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma, aile bireylerinin özellikle annelerin sosyal becerilerinin, çocuk gelişiminde ne denli önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bilgici ve arkadaşı (2021) yaptıkları çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri ile öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ilişkisel tarama modelini temel almıştır. Çalışma, Kastamonu ilinde bulunan dört farklı anaokuluna devam eden, 60-72 ay yaş aralığındaki 164 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ile “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada hem keşfedici hem de yordayıcı korelasyon analizleri birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların öz düzenleme becerileri ile öğrenme davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, öğrenme davranışları ölçeğinde yer alan “yetkinlik ve motivasyon” alt boyutunun, öz düzenleme becerileri ölçeğinin “engelleyici kontrol” ve “dikkat” alt boyutları tarafından yordandığı görülmüştür. Ayrıca, “dikkat devamlılığı” ve “öğrenmeye karşı tutum” alt boyutlarının ise öz düzenleme becerileri ölçeğinin “dikkat” alt boyutu ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Beadini (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarında problemli medya kullanımı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde, ilişkisel tarama modeli temel alınmış ve veri toplama sürecinde “Demografik Bilgi Formu”, “Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ)” ile “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Edirne İli’nde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı beş farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 101 çocuktan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların problemli medya kullanım seviyelerinin artmasıyla birlikte, sosyal becerilerinde –özellikle öfke kontrolü, esneklik, amaç belirleme ve özdenetim gibi alt boyutlarda– anlamlı düşüşler yaşandığı ortaya konmuştur. Yaşın, problemli medya kullanım düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenirken; okula düzenli devam eden çocukların daha az problemli medya kullanım alışkanlığına sahip olduğu saptanmıştır.

Kishalı ve Akduman (2024) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini çeşitli demografik ve çevresel değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma, Erzurum ilinin Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde bulunan resmî ilkokullara bağlı ana sınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 282 çocuğun anneleriyle yapılmıştır. Veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuk Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi demografik özellikler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, atopik rahatsızlık, göz kayması, vitamin eksikliği, bronşit ve skolyoz gibi tanı konmuş sağlık sorunlarının varlığı ile ameliyat geçmişi; bir yakının vefatına tanıklık etme, fiziksel yaralanma yaşanmayan bir kazaya maruz kalma; aile içi çatışmaya şahit olma ve ekonomik yoksunluk gibi olumsuz yaşam olayları arasında da psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Doğan ve Alabay (2024) yaptıkları araştırmada 48-72 ay okul öncesi dönem çocukların saldırganlık yönelimlerinin oyun etkileşimlerine etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni İstanbul’daki okul öncesi çocuklar, örneklemini ise 48-72 aylık 437 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama “Demografik Bilgi Formu”, “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” araçları olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde saldırgan eğilimler sergilediklerini ve oyun sürecinde oyunun akışını bozucu davranışlarda daha sık bulunduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, oyunun bozulmasına yönelik davranışlar ile saldırganlık eğiliminin alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir

ilişki saptanmıştır. Analizler sonucunda, çocuğun cinsiyeti ile saldırganlık eğilimine ilişkin tüm alt boyutların birlikte ele alındığında, oyunun bozulması düzeyinin yaklaşık %38'ini yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, çocuklardaki saldırganlık eğilimlerinin altında yatan etkenlerin farklı araştırmalarla kapsamlı biçimde incelenmesi ve bu doğrultuda koruyucu ve önleyici programların geliştirilmesi önerilmektedir.

1.9.2. Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Domitrovich ve arkadaşları (2007) okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak Head Start Programı kapsamında uygulanan *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* müfredatının uyarlanmış halini andomize kontrollü bir klinik çalışmasıyla değerlendirmiştir. PATHS, çocukların sosyal yeterliliklerini artırmayı ve problem davranışlarını azaltmayı hedefleyen, öğretmenler tarafından uygulanan evrensel bir sosyal-duygusal eğitim programıdır. Çalışmaya, Pennsylvania eyaletinde yer alan iki farklı yerleşim bölgesinden toplam yirmi sınıf katılmıştır. Müdahale grubundaki on sınıfın öğretmenleri, dokuz ay süresince haftalık ve tamamlayıcı etkinlikler uygulamıştır. Araştırmada çocuklara yönelik değerlendirmeler ile öğretmen ve ebeveynlerden alınan davranış değerlendirme raporları, okul yılının başında ve sonunda toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, PATHS programına katılan çocukların duygusal bilgisi becerilerinde artış gözlemlenmiş; öğretmenler ve ebeveynler tarafından bu çocuklar, akranlarına kıyasla daha sosyal yeterliğe sahip olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenler yıl sonunda müdahale grubundaki çocukların sosyal olarak daha az içe kapanık olduklarını bildirmiştir.

Aksoy ve arkadaşları (2010c) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemde çocuklara sosyal beceri kazandırmaya yönelik uygulanan programları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, %45’i (n=9) Türkiye’de, %55’i (n=11) ise yurt dışında yürütülmüş toplam 20 deneysel çalışma analiz edilmiştir. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgulara göre; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak oyun temelli yaklaşımlar, öğretmen ya da aile katılımına dayalı programlar, drama etkinlikleriyle zenginleştirilmiş uygulamalar, hikâye temelli etkinlikler, iş birliğine dayalı öğrenme modelleri ve proje tabanlı öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, sosyal beceri eğitim programlarının çocukların özellikle atılganlık (assertiveness), saldırganlık düzeyinin düzenlenmesi (aggressiveness) ve sosyal uyum (social adaptation) gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimde sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların sayısının artırılması ve etkili sosyal beceri programlarının daha geniş kitlelere ulaştırılması önerilmektedir.

Vahedi ve arkadaşı (2012) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal yeterlilik ve davranış sorunlarının belirli bir dönemdeki gelişimini incelemiştir. Çalışma için 2 yaş ile 5 yaş 6 ay arasındaki 499 okul öncesi çocuğundan (244 kız, 255 erkek) oluşan bir örneklem rastgele katmanlı yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, “California Okul Öncesi Sosyal Yeterlilik Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi” okul öncesi öğretmenleri tarafından tamamlanmıştır. Yapılan eğilim analizleri, sözel beceriler için doğrusal ve kareli eğilimlerin her ikisinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, düşüncelilik için doğrusal ve kübik eğilimler de anlamlı bulunmuş; ayrıca dışa dönüklük, tanımadıklarına tepki ve görev yönelimi alt ölçekleri için doğrusal eğilim anlamlı bir ilişki göstermiştir. Pearson korelasyon katsayısı, sosyal bileşen ile problem davranışlar arasında düşük ile orta düzeyde ve negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları, sosyal yeterliliğin yaşla birlikte arttığını ve bu gelişimin, 2 ile 5 yaş 6 ay arasındaki çocuklar için sosyal problemleri azalttığını ortaya koymuştur.

Shala (2013) tarafından yürütülen çalışmada çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilkokuldaki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma kapsamında, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 96 öğrenci yer almıştır (28 birinci sınıf, 32 ikinci sınıf, 15 üçüncü sınıf ve 21 dördüncü sınıf öğrencisi). Katılımcıların okul öncesi dönemdeki sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, “*Early Learning and Development Standards (ELDS)*” değerlendirme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde gelişen sosyal ve duygusal becerilerin, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ancak, dördüncü sınıf düzeyinde bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

António ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan “*Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study*” başlıklı araştırma, okul öncesi dönemde çocukların sosyal yeterlilik düzeylerindeki gelişimi uzunlamasına bir yaklaşımla incelemiştir. Üç yıl boyunca yürütülen çalışmaya, 126 kız ve 129 erkek olmak üzere toplam 255 çocuk katılmıştır. Araştırmada sosyal yeterlilik, üç temel boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir: çocukların sosyal etkileşimlere katılımı ve motivasyonu, sosyal yeterliliği yüksek bireylere özgü davranışsal ve kişilik özelliklerinin profilleri ve çocukların akranları tarafından kabul düzeyi. Çalışmada kullanılan büyüme eğrisi modellemeleri, sosyal yeterlilik alanında hem devamlılık (istikrar) hem de zaman içinde gelişim (değişim) yaşandığını ortaya koymuştur. Özellikle bireysel özelliklerle güçlü biçimde ilişkili olan sosyal becerilerde belirgin artışlar

gözlemlenmiştir. Bu bulgular, sosyal yeterliliğin dinamik bir yapı olduğunu ve çocukların gelişimsel süreçleri boyunca önemli ölçüde değişebileceğini göstermektedir.

McDonald (2017) tarafından yürütülen araştırma, okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk etkileşim kalitesinin, çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimleriyle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte, araştırmada sınıf ortamının genel kalite düzeyi de değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çalışma, Etiyopya'nın Arba Minch kasabasındaki okul öncesi eğitim merkezlerinde öğrenim gören 177 çocuk ve 55 öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, *Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)*, *Devereux Early Childhood Assessment (DECA-P2)* ve *Peabody Picture Vocabulary Test-Dördüncü Baskı (PPVT-IV)* gibi standart değerlendirme araçları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sınıftaki duygusal destek, sınıf yönetimi ve öğretimsel destek ile çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak sınıf kalitesine ilişkin detaylı analizlerde, duygusal destek boyutunun orta düzeyde olduğu, buna karşın sınıf organizasyonu ve öğretim desteğinin düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Etiyopya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkileşim ve öğretim süreçlerinin kalitesinin artırılmasının, çocukların gelişimlerini desteklemek adına kritik bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Veijalainen ve arkadaşları (2017b) araştırmalarında, Finlandiya'daki erken çocukluk eğitimi (EÇE) bağlamında, çocukların öz düzenleme becerilerinin içeriğine dikkat yürütmekte ve bu becerilerin çocukların öğrenme, sosyal beceriler ve özel gereksinimlerle olan ilişkisini incelemektedir. Araştırma, 13-89 ay arasındaki 2476 çocuğun öz düzenleme becerilerini değerlendirmiştir. Çocuklar, kreşlerde bir ay boyunca gözlemlenmiş ve öğretmenler, çocukların öz düzenleme, sosyal, motor, dil ve üst bilişsel becerilerini, akran ilişkilerindeki uyumlarını ve erken çocukluk eğitim personeliyle olan bağlarını ölçen anketleri doldurmuştur. Araştırma sonuçları, önceki çalışmalarla tutarlı olarak, öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal etkileşimdeki başarısı ve cinsiyetle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Erkek çocukların öz düzenleme becerilerinin, kız çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, iyi öz düzenleme becerilerine sahip çocukların, üstbilişsel ve motor becerilerde de başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Zayıf öz düzenleme becerilerine sahip çocukların ise, özel gereksinimlere sahip olarak değerlendirilme olasılığı yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak, çocukların öz düzenleme becerilerinin, onların gelişimlerini uygun bir şekilde yönlendirebilmesine ve sosyal bir öğrenme ortamına etkin katılım sağlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Slot ve arkadaşları (2017) çalışmalarında, 3 yaşındaki çocukların doğal bir oyun ortamında bilişsel ve duygusal öz düzenleme becerilerini ne derece sergilediklerini incelemek ve çocukların soğuk ve sıcak yürütücü işlevlerinin yanı sıra taklit oyunlarının kalitesinin, gözlemlenen öz düzenleme becerilerine nasıl katkı sağladığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, 3 yaşındaki çocukların bilişsel ve duygusal öz düzenlemenin bazı yönlerini gösterdiğini ortaya koymuştur. Soğuk yürütücü işlevlerin, duygusal öz düzenleme ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu; ancak sıcak yürütücü işlevlerin bilişsel veya duygusal öz düzenleme ile belirgin bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Taklit oyunlarının kalitesi, çocukların bilişsel öz düzenlemeleri ile güçlü bir ilişkiye sahipken, duygusal öz düzenleme ile daha zayıf bir bağlantı göstermektedir.

Sezgin ve arkadaşı (2017) araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deneysel bir çalışma olarak, kontrollü son test modeli ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu 54 çocuktan oluşmaktadır. Bu çalışmada, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini ölçmek için "Head, Shoulders, Knees, and Toes (Baş, Omuzlar, Dizler, Parmaklar)" oyunu ve Öğretmen Görüşleri aracılığıyla "Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, deneysel grup ile kontrol grubu arasında, özellikle deneysel grup lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Maleki ve arkadaşları (2019) öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmeyi ve bu beceriler ile çocukların çevresel ve kültürel geçmişleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, kesitsel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup İran'ın Rasht kentindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam 546 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılar, çok aşamalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplamak amacıyla, çocuklar ve öğretmenlere ait demografik bilgileri içeren anket formları ile "Öğretmenler İçin Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS-T)" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çocukların çoğunluğunun iş birliği yapabilme, kendini ifade etme, öz denetim sağlama ve genel sosyal beceri alanlarında orta düzey yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, sosyal becerilerin gelişiminde aile yapısı, sosyoekonomik durum, anne yaşı, eğitim düzeyi ve öğretmenin mesleki deneyimi gibi çevresel ve kültürel faktörlerin belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, erken çocukluk dönemine yönelik sosyal beceri gelişimini destekleyici eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir kaynak niteliğindedir.

Luke ve arkadaşları (2021) dört ila beş yaş arası çocuklarla gerçekleştirilen ampirik bir araştırma kapsamında, çocuk müzeleri ve toplum oyun alanları gibi resmî olmayan öğrenme ortamlarında sosyal-duygusal öğrenmeyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çocuk Müzesi Araştırma Ağı'na bağlı araştırmacılar, “Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Minnesota Okul Öncesi Duygu Kontrol Listesi (MPAC-R/S)” aracılığıyla toplamda 606 okul öncesi çocuğun gözlemini yapmıştır. Elde edilen veriler, çocukların her iki öğrenme ortamında da sosyal-duygusal öğrenmeye aktif olarak katıldıklarını göstermektedir. Ancak, çocuk müzelerinde, toplum oyun alanlarına kıyasla çok daha fazla sayıda ve çeşitlilikte SEL davranışı gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, çocuk müzelerinin çocuklar için SEL becerilerini geliştirme ve uygulama açısından değerli sosyal ortamlar sunduğu ileri sürülmektedir. Bu ortamlar, özellikle öğretmen odaklı etkileşimlerin ön planda olduğu okul bağlamlarından farklı olarak, çocuklara akranlarıyla daha doğal ve etkileşimli deneyimler sunmaktadır.

Wang ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada, Çinli okul öncesi çocuklarda olumsuz duygulanım ile sosyal beceriler arasındaki ilişkide öğretmen-çocuk ilişkisinin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Çin'in Şanghay kentinde bulunan iki devlet anaokuluna devam eden 13 sınıftan 198 çocukla yürütülmüş ve bir yıllık uzunlamasına bir tasarım kullanılmıştır (Ortalama yaş = 58,64 ± 3,83 ay; %53 erkek). Araştırmada, çocukların olumsuz duygulanım düzeyleri anneler tarafından bildirilirken; sosyal becerileri (iş birliği, öz denetim ve girişkenlik) ile öğretmen-çocuk ilişkisine dair veriler öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın başlangıcındaki (T1) olumsuz duygulanım düzeyleri, bir yıl sonraki (T2) sosyal becerileri anlamlı ve olumsuz şekilde yordamaktadır. Bu ilişki, öğretmen-çocuk ilişkisi (özellikle öğretmenle yaşanan yakınlık ve çatışma düzeyleri) tarafından anlamlı biçimde düzenlenmektedir. Özellikle, öğretmenle kurulan yüksek düzeyde yakın ilişkiler, olumsuz duygulanımın sosyal beceriler üzerindeki olumsuz etkilerini zayıflatırken; yüksek düzeyde çatışmalı ilişkiler, bu olumsuz etkinin şiddetlenmesine neden olmuştur. Bu bulgular, özellikle mizaç özellikleri nedeniyle sosyal uyumda zorluk yaşayan çocukların gelişiminde öğretmen-çocuk ilişkisinin koruyucu ve destekleyici rolünü vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, sosyal becerileri desteklemeye yönelik erken müdahale programlarında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin güçlendirilmesinin kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Bay (2023) yaptığı çalışmada, okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerini belirlemeyi ve bu becerilerin birbirleriyle arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli temel alınarak, 4 ve 5 yaş grubundaki 338 çocuğun katılımıyla anaokulu ve okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmüştür. Çocuklar bir

ay süresince gözlemlenmiş; öz düzenleme ve oyun becerileri, öğretmenler tarafından "4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Eğitici Form)" ve "Oyun Becerileri Ölçeği" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların öz yeterlik ve oyun becerilerinin genel olarak yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre bu becerilerde anlamlı bir fark bulunmadığı ve her iki beceri türü arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin hem öz düzenleme hem de oyun becerilerini destekleyen etkinliklere eğitim ortamlarında yer vermeleri önerilmektedir.

Shimizu (2023) yaptığı çalışmada belleğinin sosyal oyun gelişimi üzerindeki etkisini ve bu etkileşimde duygu bilgisinin aracılık rolünü ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında Japonya'daki 47 okul öncesi çocuk, çalışma belleği, sosyal oyun becerileri ve duygu bilgisi açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan regresyon analizi, çalışma belleğinin sosyal oyunla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca aracılık analizleri, çocukların duyguları tanıma becerisinin, çalışma belleğinin sosyal oyun üzerindeki etkisini anlamlı biçimde aracılığını göstermiştir. Bu bulgular, çalışma belleğinin sosyal oyun davranışlarına dolaylı yoldan, duygu tanıma becerisini geliştirerek katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma duygu bilgisinin çocuklarda sosyal oyunun gelişiminde oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve katılımcılara, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yürütülen araştırma kapsamında, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli tercih edilmiştir. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye ve bu ilişkilerden hareketle olası neden-sonuç bağlantılarına yönelik çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlar (Büyüköztürk vd, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içerisinde, Türkiye geneli, İstanbul, Ankara, Balıkesir, Bursa illerinde bulunan okullarda görev yapan 202 Okul Öncesi Öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada yer alan çocukların yaşı 48 ile 72 ay arasında değişmektedir.

Tablo 1
Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzdelik Dağılım

Kişisel Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	109	54,0
	Erkek	93	46,0
Yaş Grubu	48-60 ay	95	47,0
	61-72 ay	107	53,0
Algılanan sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	45	22,3
	Orta	94	46,5
	Üst	63	31,2

Araştırma kapsamında yer alan toplam 200 çocuğun kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım verilerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet açısından çocukların %54'ünün kız (f=109), %46'sının ise erkek (f=93) olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, çocukların %47'si 48-60 ay (f=95), %53'ü ise 61-72 ay (f=107) yaş aralığında yer almaktadır. Algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından ise çocukların

%22,3'ünün alt (f=45), %46,5'inin orta (f=94) ve %31,2'sinin üst (f=63) sosyo-ekonomik düzeyden geldiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 2
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	198	98,0
	Erkek	4	2,0
Yaş Grubu	20-25 yaş	29	14,4
	25-30 yaş	68	33,7
	30-35 yaş	53	26,2
	35-40 yaş	52	25,7
Medeni Durum	Bekar	103	51,0
	Evli	99	49,0
Öğrenim Durumu	Lisans	156	77,2
	Yüksek lisans	44	21,8
	Doktora	2	1,0
Görev Yaptığı Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	61	30,2
	İlköğretime Bağlı Anasınıfı	55	27,2
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	86	42,6

Tablo 2 incelendiğinde çocukları değerlendiren öğretmenlerin %98'inin kadın, %2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %14,4'ü 20- 25, %33,7'si 25- 30, %26,2'si 30- 35 ve %25,7'si 35- 40 yaş aralığındadır. Medeni durum açısından grubu oluşturanların %51'i bekâr, %49'u evlidir. Öğrenim durumları incelendiğinde katılımcıların %77,2'sinin lisans, %21,8'inin yüksek lisans ve %1'inin doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

Görev yapılan kurum türüne göre katılımcıların %42,6'sı özel okul öncesi eğitim kurumunda, %30,2'si bağımsız anaokulunda ve %27,2'si ilköğretime bağlı anasınıfında çalışmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında Demografik Bilgi Formu, Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (5-6 yaş), Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili açıklama ve detaylar bir sonraki bölümde yer almaktadır.

2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan form, araştırmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların demografik bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Formda çocuklara yönelik olarak; yaş, cinsiyet ve okul türü hakkında sorular sorulmuştur. Öğretmenlere yönelik; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, çalıştıkları okul türü hakkında sorular sorulmuştur.

2.4.2 Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (2013) tarafından hazırlanan bir ölçektir. Araştırmacılar alan yazın taraması yaparak 72 maddelik ölçek havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışmasının ilk aşamasında, kapsam ve görünüş geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ölçek taslağı; okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman kişilere sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, bu sürecin sonunda 56 maddelik ölçek geçerlik ve güvenirlik analizlerine hazır hale getirilmiştir. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan maddeler, 5 dereceli Likert tipi şeklinde puanlanmıştır. Bu derecelendirme sırasıyla "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde yapılandırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 27 madde için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliğini test etmek amacıyla alt ve üst %27'lik gruplar arasında gerçekleştirilen t-testi sonucunda tüm maddelerin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .42 ile .72 arasında değiştiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Elde edilen bulgular, ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğunu ve maddeler arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunduğunu desteklemektedir.

2.4.3. Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği

Bu ölçek, Sakarya, Çakmak ve Şahin (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş; yapı geçerliğini test etmek için ise açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, görünüş geçerliği değerlendirilmiş ve özellikleri önceden bilinen grupların ölçek puanları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında, farklı yaş grupları ve ölçeğin her bir alt boyutu; Sosyal Uyum, Duygusal Kontrol, Saldırganlık, Dikkat ve Yönelim, Empati ve Yardımseverlik için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) ile test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Örneklemenin yapısı, yapısal eşitlik modellemesi uygulamak için yeterli bulunmuştur. Faktör analizleri sonucunda, ölçeğin 15 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin üç faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenirliğine ilişkin yapılan analizlerde, toplam Cronbach's Alpha katsayısı 0,745 olarak bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği'nin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

Avcıoğlu (2007) tarafından hazırlanan ölçek okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek, değerlendirmek ve sosyal gelişimlerini izlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek, çocukların sosyal ortamlarda nasıl davrandıklarını, etkileşimlerini ve sosyal beceri düzeylerini anlamak için kullanılır.

Ölçeğin Alt boyutları; Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB), Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) ve Görevleri Tamamlama Becerileri'dir (GTB).

Sosyal Davranışlar ve Beceriler Ölçeği (SDBÖ), tamamı olumlu ifadelerden oluşan maddeleri içermektedir. Katılımcılar her bir maddeye; "Her zaman yapar (5)", "Çok sık yapar (4)", "Genellikle yapar (3)", "Çok az yapar (2)" ve "Hiçbir zaman yapmaz (1)" şeklindeki seçeneklerden birini işaretleyerek yanıt vermektedir. Ölçek; alt boyutlara ek olarak, genel toplam puan üzerinden de değerlendirilebilmektedir. Her bir alt ölçekten elde edilebilecek minimum ve maksimum puanlar, ilgili alt boyutun madde sayısı ile 5'in çarpımı arasında değişmekte olup, minimum değer 1 puandır. Ölçekten elde edilen düşük puanlar bireyin sosyal becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını, yüksek puanlar ise sosyal becerilere yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Toplam 62 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 62, en yüksek puan ise 310'dur (Avcıoğlu, 2007). Avcıoğlu (2007) tarafından ölçeğin güvenirliğine yönelik gerçekleştirilen iç tutarlılık analizinde, Cronbach's Alpha katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Ayrıca, iki yarım test güvenirlik katsayısı .89, test-tekrar test yöntemiyle

elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Çocuklarının oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan İstanbul Kent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.04.2023 tarihli ve 2023-03 sayılı toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu onayın ardından, İstanbul, Ankara, Balıkesir ve Bursa illerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili ön araştırma gerçekleştirilmiştir. Veri toplanabilecek kurumların belirlenmesinin ardından, uygun kurumlarla iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı ile kullanılacak veri toplama araçları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Belirlenen zaman dilimlerinde kurumlara ziyaretler düzenlenmiş ve öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere "Bilgilendirilmiş Onam Formu" hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Çalışmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ve elde edilecek bilgilerin gizlilik ilkeleri çerçevesinde kullanılacağı belirtilmiştir.

Veri toplama süreci, 30 Eylül 2024 ile 10 Şubat 2025 tarihleri arasında çevrimiçi Google Form aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Form, yalnızca onam formunu onaylayan öğretmenlerin diğer bölümlere geçişine izin verdiğinden, tüm katılımcıların onamları çevrimiçi ortamda alınmıştır. Veri toplama süreci, yeterli katılımcı sayısına ulaşılan dek sürdürülmüştür.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirmesinde ilk olarak çocukların sosyal beceri, okul öncesi sosyal davranışları ve oyun becerilerine ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Çocukların sosyal becerileri, okul öncesi sosyal davranışları ve oyun becerileri cinsiyet ve yaş grubu değişkenine göre incelenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ardından çocukların sosyal becerileri, okul öncesi sosyal davranışları ve oyun becerileri arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Bu araştırma, çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak sunulmuştur.

Tablo 3

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Okul	Öncesi	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Çocuklar	İçin	Kız	109	37,95	5,62	-,004	200	,997
Davranış Ölçeği		Erkek	93	37,95	5,20			

Tablo 3 incelendiğinde kız çocukların ($\bar{x} = 37,95$, ss = 5,62) ve erkek çocukların ($\bar{x} = 37,95$, ss = 5,20) Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t= -,004, p = ,997).

Tablo 4

Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kişiler arası beceriler	Kız	109	42,21	10,77	-,651	200	,516
	Erkek	93	43,15	9,53			
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Kız	109	32,36	6,93	-1,138	200	,256
	Erkek	93	33,38	5,57			
Akran baskısı ile başa çıkma	Kız	109	31,23	8,26	-,593	200	,554
	Erkek	93	31,86	6,27			
Sözel açıklama	Kız	109	19,58	6,41	,069	200	,945
	Erkek	93	19,52	5,85			
Kendini kontrol etme	Kız	109	13,06	3,53	-1,561	200	,120
	Erkek	93	13,77	2,81			
Amaç oluşturma	Kız	109	8,18	2,97	-1,483	200	,140
	Erkek	93	8,75	2,38			
Dinleme becerisi	Kız	109	12,25	4,37	-1,892	200	,060
	Erkek	93	13,33	3,58			
Görevleri tamamlama	Kız	109	6,8624	2,79705	-,853	200	,395
	Erkek	93	7,18	2,49			
Sonuçları kabul etme	Kız	109	11,92	3,96	-,843	200	,400
	Erkek	93	12,34	2,87			
Toplam Puan	Kız	109	177,69	41,63	-1,054	200	,293
	Erkek	93	183,31	32,58			

Tablo 4 incelendiğinde çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgili alt boyutlar bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız ve erkek çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları karşılaştırıldığında; Kişiler arası beceriler alt boyutunda kızların ($\bar{x} = 42,21$, $ss = 10,77$) ve erkeklerin ($\bar{x} = 43,15$, $ss = 9,53$) puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = -,651$, $p = ,516$). Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama alt boyutunda da kız ($\bar{x} = 32,36$, $ss = 6,93$) ve erkek çocuklar ($\bar{x} = 33,38$, $ss = 5,57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,138$, $p = ,256$). Akran baskısı ile başa çıkma ($t = -,593$, $p = ,554$), sözel açıklama ($t = ,069$, $p = ,945$), kendini kontrol etme ($t = -1,561$, $p = ,120$), amaç oluşturma ($t = -1,483$, $p = ,140$), dinleme becerisi ($t = -1,892$, $p = ,060$), görevleri tamamlama ($t = -,853$, $p = ,395$) ve sonuçları kabul etme ($t = -,843$, $p = ,400$) alt boyutlarında da cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca toplam puan düzeyinde de kız ($\bar{x} = 177,69$, $ss = 41,63$) ve erkek çocuklar ($\bar{x} = 183,31$, $ss = 32,58$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t = -1,054$, $p = ,293$).

Tablo 5

Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Oyun Becerileri	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Değerlendirme Ölçeği	Kız	109	106,87	19,85	,337	200	,737
	Erkek	93	105,98	16,91			

Tablo 5 incelendiğinde kız çocukların ($\bar{x} = 106,87$, $ss = 19,85$) ve erkek çocukların ($\bar{x} = 105,98$, $ss = 16,91$) Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = ,337$, $p = ,737$).

Tablo 6

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Okul Öncesi	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Çocuklar için Davranış Ölçeği	48-60 ay	95	38,00	5,28	,110	200	,913
	61-72 ay	107	37,91	5,56			

Tablo 6 incelendiğinde 48-60 ay ($\bar{x} = 38,00$, $ss = 5,28$) ve 61-72 ay ($\bar{x} = 37,91$, $ss = 5,56$) yaş gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = ,110$, $p = ,913$).

Tablo 7

Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kişiler arası beceriler	48-60 ay	95	42,35	9,76	-,374	200	,709
	61-72 ay	107	42,89	10,62			
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	48-60 ay	95	32,41	6,58	-,898	200	,370
	61-72 ay	107	33,21	6,14			
Akran baskısı ile başa çıkma	48-60 ay	95	31,01	6,60	-,929	200	,354
	61-72 ay	107	31,98	8,06			
Sözel açıklama	48-60 ay	95	19,37	6,12	-,392	200	,695
	61-72 ay	107	19,71	6,18			
Kendini kontrol etme	48-60 ay	95	13,16	3,36	-,922	200	,358
	61-72 ay	107	13,58	3,11			
Amaç oluşturma	48-60 ay	95	8,58	2,88	,706	200	,481
	61-72 ay	107	8,31	2,58			
Dinleme becerisi	48-60 ay	95	12,86	4,23	,365	200	,716
	61-72 ay	107	12,65	3,90			
Görevleri tamamlama	48-60 ay	95	6,9158	2,55	-,473	200	,637
	61-72 ay	107	7,09	2,75			
Sonuçları kabul etme	48-60 ay	95	11,84	3,60	-1,058	200	,292
	61-72 ay	107	12,36	3,41			
Toplam Puan	48-60 ay	95	178,53	38,14	-,618	200	,537
	61-72 ay	107	181,83	37,50			

Tablo 7 incelendiğinde çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları yaş grubu (48–60 ay ve 61–72 ay) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kişiler arası beceriler alt boyutunda 48–60 ay grubunun ($\bar{x} = 42,35$, $ss = 9,76$) ve 61–72 ay grubunun ($\bar{x} = 42,89$, $ss = 10,62$) puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -,374$, $p = ,709$). Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama ($t = -,898$, $p = ,370$), Akran baskısı ile başa çıkma ($t = -,929$, $p = ,354$), Sözel açıklama ($t = -,392$, $p = ,695$), Kendini kontrol etme ($t = -,922$, $p = ,358$), Amaç oluşturma ($t = ,706$, $p = ,481$), Dinleme becerisi ($t = ,365$, $p = ,716$), Görevleri tamamlama ($t = -,473$, $p = ,637$), Sonuçları kabul etme ($t = -1,058$, $p = ,292$) alt boyutlarında da yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca, ölçeğin toplam puanında da 48–60 ay grubunun ($\bar{x} = 178,53$, $ss = 38,14$) ve 61–72 ay grubunun ($\bar{x} = 181,83$, $ss = 37,50$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -,618$, $p = ,537$).

Tablo 8

Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Oyun Becerileri	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Değerlendirme Ölçeği	48-60 ay	95	107,02	19,23	,401	200	,689
	61-72 ay	107	105,97	17,93			

Tablo 8 incelendiğinde 48–60 ay yaş grubundaki çocukların ($\bar{x}$ = 107,02, ss = 19,23) ve 61–72 ay yaş grubundaki çocukların ($\bar{x}$ = 105,97, ss = 17,93) Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t= ,401, p = ,689).

Tablo 9

Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçme Aracı	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği	Alt	45	36,71	5,47
	Orta	94	38,53	4,82
	Üst	63	37,98	6,12
	Toplam	202	37,95	5,42

Tablo 9’da, çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği puan ortalamaları algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin puan ortalamaları; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklar için 36,71, orta düzeye sahip çocuklar için 38,53 ve üst düzeye sahip çocuklar için 37,98 olarak hesaplanmıştır. Grupların standart sapma değerleri ise sırasıyla 5,47, 4,82 ve 6,12 olarak belirlenmiştir. Tüm grupların genel ortalaması ise 37,95, standart sapması 5,42 olarak hesaplanmıştır. Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği	Gruplararası	100,966	2	50,483	1,730	,180
	Gruplarıçi	5805,633	199	29,174		
	Toplam	5906,599	201			

Tablo 10’da çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği toplam puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 11
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Kişiler arası beceriler	Alt	45	43,20	10,08
	Orta	94	41,29	10,28
	Üst	63	44,25	10,07
	Toplam	202	42,64	10,21
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Alt	45	33,20	6,78
	Orta	94	32,39	6,60
	Üst	63	33,23	5,67
	Toplam	202	32,83	6,35
Akran baskısı ile başa çıkma	Alt	45	31,37	8,28
	Orta	94	30,98	7,82
	Üst	63	32,42	6,01
	Toplam	202	31,52	7,40
Sözel açıklama	Alt	45	20,48	5,52
	Orta	94	19,09	6,71
	Üst	63	19,58	5,68
	Toplam	202	19,55	6,14
Kendini kontrol etme	Alt	45	13,62	3,12
	Orta	94	13,36	3,12
	Üst	63	13,26	3,50
	Toplam	202	13,39	3,23
Amaç oluşturma	Alt	45	8,31	2,70
	Orta	94	8,53	2,86
	Üst	63	8,41	2,56
	Toplam	202	8,44	2,72
Dinleme becerisi	Alt	45	12,80	4,46
	Orta	94	12,94	3,79
	Üst	63	12,42	4,17
	Toplam	202	12,75	4,05
Görevleri tamamlama	Alt	45	7,15	3,00
	Orta	94	6,98	2,54
	Üst	63	6,93	2,60
	Toplam	202	7,00	2,65
Sonuçları kabul etme	Alt	45	12,13	3,52
	Orta	94	12,05	3,37
	Üst	63	12,20	3,72
	Toplam	202	12,11	3,50
Toplam Puan	Alt	45	182,28	40,15
	Orta	94	177,65	39,00
	Üst	63	182,76	34,26
	Toplam	202	180,28	37,74

Tablo 11’de, çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmiştir. Ölçeğin “Kişiler arası beceriler” alt boyutunda, alt düzeye sahip çocukların puan ortalaması 43,20, orta düzeye sahip çocukların ortalaması 41,29 ve üst düzeye sahip çocukların ortalaması 44,25 olarak hesaplanmıştır. “Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama” alt boyutunda alt düzey grubu 33,20, orta düzey grubu 32,39 ve üst düzey grubu 33,23 puan ortalamasına sahiptir. “Akran baskısı ile başa çıkma” becerisi açısından alt düzey grup 31,37, orta düzey grup 30,98 ve üst düzey grup 32,42 ortalamaya sahiptir. “Sözel açıklama” alt boyutunda alt düzeydeki çocukların ortalaması 20,48, orta düzeydekilerin 19,09 ve üst düzeydekilerin 19,58 olarak görülmektedir. “Kendini kontrol etme” alt boyutunda alt düzey grubun ortalaması 13,62, orta düzey grubun 13,36 ve üst düzey grubun 13,26; “Amaç oluşturma” becerisi açısından ise sırasıyla 8,31, 8,53 ve 8,41 değerlerine ulaşılmıştır. “Dinleme becerisi” alt boyutunda alt düzey grup 12,80, orta düzey grup 12,94 ve üst düzey grup 12,42 ortalamaya sahiptir. “Görevleri tamamlama” alt boyutunda ise alt düzey grubun ortalaması 7,15, orta düzeyin 6,98 ve üst düzeyin 6,93 olarak hesaplanmıştır. “Sonuçları kabul etme” becerisine ilişkin ortalamalar ise alt düzeyde 12,13, orta düzeyde 12,05 ve üst düzeyde 12,20 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puan ortalamasına bakıldığında, alt düzeydeki çocuklar için bu değer 182,28, orta düzey için 177,65 ve üst düzey için 182,76 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

**Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-
Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Sosyal Değerlendirme Ölçeği	Becerileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişiler arası beceriler		Gruplararası	347,541	2	173,770	1,678	,189
		Gruplariçi	20606,796	199	103,552		
		Toplam	20954,337	201			
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama		Gruplararası	34,544	2	17,272	,425	,654
		Gruplariçi	8079,065	199	40,598		
		Toplam	8113,609	201			
Akran baskısı ile başa çıkma		Gruplararası	79,381	2	39,690	,721	,487
		Gruplariçi	10952,996	199	55,040		
		Toplam	11032,376	201			
Sözel açıklama		Gruplararası	59,135	2	29,567	,781	,459
		Gruplariçi	7534,653	199	37,863		
		Toplam	7593,787	201			
Kendini kontrol etme		Gruplararası	3,411	2	1,706	,162	,851
		Gruplariçi	2098,693	199	10,546		
		Toplam	2102,104	201			
Amaç oluşturma		Gruplararası	1,582	2	,791	,106	,900
		Gruplariçi	1492,319	199	7,499		
		Toplam	1493,901	201			
Dinleme becerisi		Gruplararası	10,261	2	5,131	,310	,734
		Gruplariçi	3295,363	199	16,560		
		Toplam	3305,624	201			
Görevleri tamamlama		Gruplararası	1,334	2	,667	,093	,911
		Gruplariçi	1420,647	199	7,139		
		Toplam	1421,980	201			
Sonuçları kabul etme		Gruplararası	,897	2	,449	,036	,964
		Gruplariçi	2468,252	199	12,403		
		Toplam	2469,149	201			
Toplam Puan		Gruplararası	1215,136	2	607,568	,424	,655
		Gruplariçi	285211,779	199	1433,225		
		Toplam	286426,916	201			

Tablo 12’de çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 13
Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçme Aracı	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Alt	45	105,13	18,16
	Orta	94	105,95	20,02
	Üst	63	108,17	16,47
	Toplam	202	106,46	18,51

Tablo 13’de, çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların puan ortalaması 105,13, orta düzeye sahip çocukların ortalaması 105,95 ve üst düzeye sahip çocukların puan ortalaması 108,17 olarak hesaplanmıştır. Grupların standart sapma değerleri sırasıyla 18,16, 20,02 ve 16,47 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puan ortalaması ise 106,46, standart sapması 18,51 olarak bulunmuştur.

Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 14’da sunulmuştur.

Tablo 14
Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Gruplararası	288,148	2	144,074	,418	,659
	Gruplarıçi	68650,109	199	344,975		
	Toplam	68938,257	201			

Tablo 14’de çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzey göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 15

Çalışma Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri

Ölçek	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Mak.
Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği	202	37,95	5,42	22,00	55,00

Tablo 15 incelendiğinde, Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği'nden elde edilen puanların $\bar{X} = 37,95$ ($SS = 5,42$) olduğu ve puanların 22 ile 55 arasında değiştiği görülmektedir ($n = 202$). Bu dağılım, örneklemdeki çocukların davranış düzeylerinin orta- yüksek bir ortalama da toplandığını, ancak ± 5 puanlık standart sapma ile bireysel farklılıkların da gözlemlendiğini göstermektedir.

Tablo 16

Çalışma grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

Alt Boyut	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Mak.
Kişiler arası beceriler	202	42,64	10,21	15,00	69,00
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerisi	202	32,83	6,35	11,00	50,00
Akran baskısı ile başa çıkma becerisi	202	31,52	7,40	11,00	50,00
Sözel açıklama becerileri	202	19,55	6,14	7,00	35,00
Kendini kontrol etme becerisi	202	13,39	3,23	4,00	20,00
Amaç oluşturma becerisi	202	8,44	2,72	3,00	15,00
Dinleme becerisi	202	12,75	4,05	5,00	21,00
Görevleri tamamlama becerisi	202	7,00	2,65	3,00	15,00
Sonuçları kabul etme becerisi	202	12,11	3,50	4,00	20,00
Toplam Puan	202	180,28	37,74	78,00	280,00

Tablo 16 incelendiğinde, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin puanlarına ilişkin olarak “Kişiler arası beceriler” alt boyutunda ortalama 42,64, standart sapma 10,21, minimum 15,00 ve maksimum 69,00; Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama” alt boyutunda 32,83, 6,35, 11,00-50,00; “Akran baskısı ile başa çıkma” alt boyutunda 31,52, 7,40, 11,00-50,00; “Sözel açıklama becerileri” alt boyutunda 19,55, 6,14, 7,00-35,00; “Kendini kontrol etme becerisi” alt boyutunda 13,39, 3,23, 4,00-20,00;

“Amaç oluşturma becerisi” alt boyutunda 8,44, 2,72, 3,00-15,00; “Dinleme becerisi” alt boyutunda 12,75, 4,05, 5,00-21,00; “Görevleri tamamlama becerisi” alt boyutunda 7,00, 2,65, 3,00-15,00 ve “Sonuçları kabul etme becerisi” alt boyutunda 12,11, 3,50, 4,00-20,00 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanı için ise ortalama 180,28, standart sapma 37,74, minimum 78,00 ve maksimum 280,00 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 17

Çalışma Grubundaki Çocukların Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri

Ölçek	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Mak.
Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği	202	106,46	18,51	27,00	135,00

Tablo 17 incelendiğinde, Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen puanların ortalama 106,46 (SS = 18,51) olduğu, değerlerin 27,00 ile 135,00 arasında dağıldığını görölmektedir (n = 202). Ortalama puanın ölçeğin üst dilimine yakın oluşu, çalışma grubundaki çocukların genel olarak iyi düzeyde oyun becerilerine sahip olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 18

**Çocukların Sosyal Becerileri İle Davranışları ve Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiye
Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği		Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği	Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği
Kişiler arası beceriler	r	,531	,426
	p	,000*	,000*
	n	202	202
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerisi	r	,350	,316
	p	,000*	,000*
	n	202	202
Akran baskısı ile başa çıkma becerisi	r	,236	,250
	p	,001*	,000*
	n	202	202
Sözel açıklama becerisi	r	,381	,349
	p	,000*	,000*
	n	202	202
Kendini kontrol etme becerisi	r	,160	,259
	p	,023*	,000*
	n	202	202
Amaç oluşturma becerisi	r	,245	,322
	p	,000*	,000*
	n	202	202
Dinleme becerisi	r	,173	,374
	p	,014*	,000*
	n	202	202
Görevleri tamamlama becerisi	r	,082	,354
	p	,247	,000*
	n	202	202
Sonuçları kabul etme becerisi	r	,128	,300
	p	,071	,000*
	n	202	202
Toplam Puan	r	,379	,413
	p	,000*	,000*
	n	202	202

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, çocukların sosyal becerileri ile hem davranışları hem de oyun becerileri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sosyal beceri alt boyutlarından “Kişiler arası beceriler” ile davranış becerileri arasında $r = .531$, oyun becerileri arasında $r = .426$ düzeyinde güçlü pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu, kişiler arası becerileri yüksek olan çocukların davranış sorunlarının daha az, oyun becerilerinin ise daha gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, “Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama” becerisi ile davranış becerileri arasında $r = .350$, oyun becerileri arasında ise $r = -.316$ düzeyinde orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu da duygu düzenleme becerileri güçlü olan çocukların sosyal uyumda daha başarılı olduklarını göstermektedir.

“Akran baskısıyla başa çıkma” becerisiyle davranış ($r = .236$) ve oyun ($r = .250$) becerileri arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon vardır. “Sözel açıklama” becerisi ise her iki ölçekte de orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir ($r = .381$, $r = .349$). Bu durum, iletişim becerisi gelişmiş çocukların daha az davranış problemi gösterdiğini ve oyunlarda daha etkin olduklarını göstermektedir.

“Kendini kontrol etme” becerisiyle oyun becerileri arasında $r = .259$, davranış becerileri arasında ise zayıf düzeyde ancak anlamlı bir ilişki ($r = .160$) saptanmıştır. “Amaç oluşturma” ($r = .245$, $r = .322$) ve “dinleme” becerileri ($r = .173$, $r = .374$) ile her iki beceri türü arasında da anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Öte yandan, “görevleri tamamlama” becerisiyle sadece oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki ($r = .354$) bulunurken, davranış becerileriyle olan ilişki anlamsızdır ($p = .247$). Benzer şekilde, “sonuçları kabul etme” becerisi de yalnızca oyun becerileriyle anlamlı ilişkilidir ($r = .300$, $p = .000$).

Ölçeğin toplam sosyal beceri puanı, davranış ölçeğiyle $r = .379$ ve oyun ölçeğiyle $r = .413$ düzeyinde orta güçlü, anlamlı pozitif ilişkiler göstermektedir.

Tablo 19
Çocukların Davranışları İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson
Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği	Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği	
	r	,298
	p	,000*
	n	202

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, çocukların davranışları ile oyun becerileri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .298$, $p = .000$). Bu bulgu, davranış ölçeğinden elde edilen puanlar arttıkça (yani davranış problemleri azaldıkça), çocukların oyun becerilerinin de arttığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının .298 olması, bu ilişkinin zayıf ile orta düzey arasında bir güçte olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 4: TARTIŞMA

Çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada bulgular araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır. Bunun yanında bu değişkenlere ilişkin ilişki düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre (çocuğun cinsiyeti, yaşı, algılanan sosyo-ekonomik düzey) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerilerinin hangi düzeyde olduğuna dair tartışma

Çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanların ortalama 106,46 (SS = 18,51) olduğu, değerlerin 27,00 ile 135,00 arasında dağıldığı görülmektedir (n = 202). Ortalama puanın ölçeğin üst dilimine yakın oluşu, çalışma grubundaki çocukların genel olarak “iyi” düzeyde oyun becerilerine sahip olduğunu düşündürmektedir. Çocukların oyun sırasında bazı becerilerini geliştirdikleri ve bunu akranlarıyla aynı ortamda, okul öncesi eğitim kurumunda sergilemek için fırsatlarının olduğu düşündürmektedir. Çocuklar oyun oynarken keyif alırlar, eğlenirler aynı zamanda öğrenirler, bu sebeple hayatlarındaki katkısı ve etkisi büyüktür (Koçkaya ve Siyez, 2017a). Yılmaz (2020) yaptığı araştırmada 60–72 aylık çocukların oyun beceri düzeylerini incelemiş ve bu yaş grubundaki çocuklarda oyun becerilerinin genellikle “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiş ve yapılan bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Pek çok araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Dillon, 2009; Galyer ve Evans, 2001; Hoffmann ve Russ, 2012; Koçyiğit vd., 2015; Lindsey ve Colwell, 2003). Cohen ve Mendez, (2009b) bir sene süren araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ile duyguları düzenleme, alıcı dil ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların yıl içerisinde değişen duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve alıcı dil düzeyleri ile akranlarıyla kurdukları oyunlar arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda; özellikle çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve sosyal yetkinliklerindeki problemlerin akranlarıyla oyunlarını güçleştirdiği söylenebilmektedir. Koçyiğit vd (2015c) araştırmalarında ulaştıkları sonuç, çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, saldırganlıkları ve içe dönüklükleri arasında negatif yönde ilişki görülmesidir.

Çakmak Tolan ve Genç (2021) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukların, gelişimsel anlamda hızlı geçirdikleri, çevrelerini keşfederek temel yaşam becerilerini kazandıkları süreçtir. Hızlı gelişim dönemi kimi zaman bazı problemlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Problemleri çözenin yolu, bu dönemin çocuğu için en uygun olan yöntem oyun ya da oyun terapileridir. Apaydın-Demirci ve arkadaşlarının (2020) yürüttüğü bir başka araştırmada, okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin kişilerarası problem çözme yetileriyle olumlu bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Çalışmada, duygularını toplumsal olarak kabul göreceek biçimde ifade edebilen ve düzenleyebilen çocukların, sosyal etkileşim sırasında ortaya çıkan çatışmaları daha yapıcı yollarla çözebildikleri vurgulanmaktadır. Ayan ve Memiş (2012a) oyunu; bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimini hedefleyen genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir unsuru olarak, bilinçli ve planlı etkinlikler biçiminde açıklamaktadır. Oyun, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarına büyük ölçüde katkı sağlar. Çocuklar, kazanma ve kaybetme gibi duyguları deneyimlemeyi, bu süreçte sevinç ve öfke gibi duygularını diğerleriyle paylaşmayı, ayrıca atılganlık, çekingenlik ve saldırganlık gibi duygularını kontrol etmeyi ve kendilerini ifade etmeyi büyük ölçüde oyun aracılığıyla öğrenmektedir (Ayan ve Memiş, 2012b; Koçkaya ve Siyez, 2007). Sosyal yönden; çocuklar toplumun bir parçası olurlar, kurallar öğrenir ve beceriler kazanır, arkadaşlık kurar, sosyal etkileşim gibi beceriler edinmeleri için oyunun etkisi çok büyüktür. Bir yandan da paylaşmayı öğrenmek, bir başkasının hakkını gözetmek, saygı duymak, kendi hakkına sahip çıkmak, kuralları ve sınırları ihlal etmemek oyunun kazanımlarıdır (Ayan ve Memiş 2012b; Brewer ve Kieff 1997). Ayrıca duygularını ve düşüncelerini aktarabilmek, dinlemek, ifade etmek, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde sürdürmek, kişisel özbakım sağlamak gibi unsurların oyun aracılığıyla kazanıldığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin kız ve erkek çocukların oyun becerilerini değerlendirme ölçeği puanına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı şekilde okul öncesi çocuklar için davranış ölçeğinin puan ortalamasında yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Koçkaya ve Siyez'in (2017b) çalışmasında, çekingen bir çocuğa uygulanan oyun terapisi sonucunda çocuğun hem evde hem de okulda yaşadığı duygusal sorunların ve akran ilişkilerindeki problemlerin ortadan kalktığı, ayrıca prososyal davranışlarında artış gözlemlendiği ifade edilmektedir. Aksoy ve Yaralı'nın (2017a) çalışmasında çocukların oyun becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik olmadığı ortaya koyulmuştur.

Yapılan diğer çalışmalarda, araştırmanın cinsiyet değişkeni sonuca benzer şekilde, okul öncesi dönem çocuklarıyla alakalı, oyundan düşme ve oyunun bozulmasıyla ilgili davranışların cinsiyete göre anlamlı biçimde değişmediği, fakat kız çocuklarının erkek çocuklara göre oyun etkileşimi puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (Can Yaşar vd., 2019; Özdemir ve Budak, 2019). Macun ve Güvendi (2019) çalışmasında ise, 3-6 yaş aralığındaki

çocukların oyun oynama düzeyleri ile oyun oynama eğilimlerini incelenmiş, “orta” düzeyde oyun oynama görülürken cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine aynı çalışmada beceri düzeylerinin yaşa göre de anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiş, 3-4 yaş çocuklar ile 5-6 yaş çocuklar arasında oyun becerileri açısından anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017a) araştırmasında 60-72 aylık çocukların oyun becerileri puanlarının cinsiyete göre fark oluşturmadığını belirlemiştir. Tuzcuoğlu ve arkadaşları (2020b) araştırmasında ise çocukların öğrenme merkezlerinde seçtikleri oyun türlerinin cinsiyetlere göre anlamlı fark göstermese de oyun tercihleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Araştırmada, kız çocuklarının genel anlamda hareket içermeyen, hayal kurabildikleri oyunları, erkek çocuklarının ise genellikle motor beceri gerektiren oyunları seçtiği saptanmıştır. Yurdakul ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi çocukların oyun sırasında kurdukları etkileşimlerde cinsiyetin etkili bir unsur olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre, kız çocukları erkek çocuklara kıyasla oyun etkileşimlerine daha yoğun şekilde katılım göstermektedir. Bu çalışmada tespit edilen bulgunun kız ve erkek çocukları arasındaki mizaç değişikliğinden ve çevrenin çocuklara attığı normlardan ve kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla iletişim becerilerinin daha etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi çocuklar için davranış ölçeği puan ortalamasının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkinine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu noktada farklı, sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocukların hemen hemen benzer gelişim olanakları olduğunu ve okul içinde bu farklılıkların dengelendiğini düşündürmektedir. Literatüre göre, dezavantajlı ortamlardan gelen çocukların okul öncesi eğitimden daha çok yarar sağladığına dair veriler elde edilmiştir. İyi bir okul öncesi kurumuna gitmenin bu düzeydeki çocukların gelişim alanlarına etkisi olumlu yönde olmaktadır (Barnett, 2011; Bonetti ve Brown, 2018; Burchinal vd., 2015; Rao vd., 2017; Sivertsen ve Moe, 2022; Yoshikawa vd., 2013). Okul öncesi eğitim kurumu sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan farklı aile dinamiklerine sahip bir ortamdır. Sınıf içerisinde her birine eşit yaklaşan, fırsat eşitliği sunulan, maddi olanakları ikinci plana atıp, öğrenmelerini destekleyecek bir yaklaşım bu farklılıkları anlamsız kılacaktır. Hayati Rezvan ve arkadaşları (2020) Güney Afrika’da 5 yaş ve üzeri çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, çocuklarda gözlemlenen içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunları ile erken çocukluk dönemi davranış problemlerinin toplam puanları; annenin yaşı, düşük gelir düzeyine

sahip olma durumu ve ailenin yapısı (tek başına yaşama, bir partnerle birlikte yaşama ya da evli olma) gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Koçyiğit ve arkadaşlarının (2015c) yaptığı araştırma sonucunda, çocukların sene boyunca farklılık gösteren duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve alıcı dil dil düzeyleri ile arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlar arasında ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, bilhassa çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve sosyal yetkinliklerinde sorunların arkadaşlarıyla oynadıkları oyunları zorlaştırdığı belirlenmiştir. Duygularını düzenlemekte sorun yaşayan ve sosyal yetkinlik becerisi zayıf olan çocukların oyun becerilerini uygun şekilde ortaya koyamadıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin nasıl olduğuna dair tartışma

Çocuklar Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeğinde ise; yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca alt boyutlarında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İleri ve Akduman (2019) araştırmasında okul öncesi kurumuna giden çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerini incelemiş ve akranlarına oranla “düşük-orta” düzeyde gelişim özelliği gösterdiği görülmektedir. Atmaca ve arkadaşları (2020c) çalışmalarında 4-6 yaş çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişim özelliklerine yakın ve “orta” düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde ve tüm alt boyutlarında da (kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme be değişikliklere uyum sağlama becerisi, akran baskısı ile başa çıkma becerisi, sözel açıklama becerileri, kendini kontrole etme becerisi, amaç oluşturma becerisi, dinleme becerisi, görevleri tamamlama becerisi, sonuçları kabul etme becerisi) “orta” ya da “güçlü” anlamlı pozitif ilişkiler göstermektedir. Aksoy ve arkadaşları (2010a) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul öncesi dönemde çocuklara sosyal beceri kazandırmaya yönelik uygulanan programları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında %45’i (n=9) Türkiye’de, %55’i (n=11) ise yurt dışında yürütülmüş toplam 20 deneysel çalışma analiz edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, sosyal beceri eğitim programlarının çocukların özellikle atılganlık (assertiveness), saldırganlık düzeyinin düzenlenmesi (aggressiveness) ve sosyal uyum (social adaptation) gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Çocukların oyun becerileri ile duygu düzenleme yetileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Dillon, 2009; Galyer ve Evans, 2001; Hoffmann ve Russ,

2012; Lindsey ve Colwell, 2003). Bu çalışmalar genel olarak, duygusal durumların çocukların oyun davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Koçyiğit ve arkadaşları (2015d) tarafından yürütülen bir araştırmada, çocukların değişken ve olumsuz duygularının azalmasıyla birlikte oyun becerilerinin geliştiği; buna karşın öfke ve benzeri yoğun duygusal tepkiler sergileyen çocukların oyun becerilerinde düşüş gözlemlendiği ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Cohen ve Mendez'in (2009) çalışmasında da çocukların duygu düzenleme kapasiteleri ile sosyal yetkinliklerinin, akranlarıyla kurdukları oyun ilişkileriyle yakından bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, özellikle duygu düzenleme güçlükleri ve sosyal yeterlik alanında yaşanan sorunların, çocukların akran etkileşimli oyunlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek ve arkadaşlarının yaptığı (2018) araştırmaya göre, geleneksel çocuk oyunları hem motor gelişim hem de sosyal-duygusal gelişim alanlarında olumlu etkiler göstermektedir. Araştırmada, bu oyunların çocuklara sevgi, saygı, arkadaşlık, özdenetim ve iş birliği gibi değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların mutluluk, sabır, güven, dürüstlük, hoşgörü, adalet, paylaşma, sorumluluk, şükür ve özgürlük gibi birçok değeri oyunlar aracılığıyla içselleştirdikleri vurgulanmıştır.

Veijalainen ve arkadaşları (2017b) yaptıkları araştırmada, Finlandiya'daki erken çocukluk eğitimi (EÇE) bağlamında, çocukların öz düzenleme becerilerinin içeriğine dikkat çekmekte ve bu becerilerin çocukların öğrenme, sosyal beceriler ve özel gereksinimle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada, 13-89 ay arasındaki 2476 çocuğun öz düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Çocuklar, kreşlerde bir ay boyunca gözlemlenmiş ve öğretmenler, çocukların öz düzenleme, sosyal, motor, dil ve üstbilişsel becerilerini, akran ilişkilerindeki uyumlarını ve erken çocukluk eğitim personeliyle olan bağlarını ölçen anketleri doldurmuştur. Araştırma sonuçları, önceki çalışmalarla tutarlı olarak, öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal etkileşimdeki başarısı ve cinsiyetle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Erkek çocukların öz düzenleme becerilerinin, kız çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, iyi öz düzenleme becerilerine sahip çocukların, üstbilişsel ve motor becerilerde de başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Zayıf öz düzenleme becerilerine sahip çocukların ise, özel gereksinimlere sahip olarak değerlendirilme olasılığı yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak, çocukların öz düzenleme becerilerinin, onların gelişimlerini düzgün bir şekilde yönlendirebilmesine ve sosyal bir öğrenme ortamına etkin katılım sağlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Atmaca ve arkadaşları (2020b) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin, çeşitli demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde yer alan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden toplam 103 çocuk ve onların anneleri ile gerçekleştirilmiş ve kardeş sayısı, doğum sırası, aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi, baba yaşı ve baba mesleği gibi demografik değişkenlerin, çocukların toplam sosyal beceri puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ancak, cinsiyet değişkeninin, çocukların “Duyguları Yönetme Becerileri” üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca, anne yaşı değişkeni, çocukların “Başlangıç Becerileri” üzerinde anlamlı farklar oluştururken; annenin çalışma durumu ise çocukların “Akademik Destek Becerileri” üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmuştur. Bu sonuçlar, demografik faktörlerin çocukların sosyal becerilerinin alt boyutlarını farklı şekilde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Sosyal beceri gelişimi ile oyun becerileri arasındaki ilişki bağlamında, özellikle duyguları yönetme ve akademik destek becerilerindeki farklılıklar, çocukların oyun yoluyla kazanılan sosyal beceri alt boyutlarını desteklediğini düşündürmektedir. Oyun becerilerinin, sosyal beceri gelişiminde kritik bir rol oynadığı ve eğitim programlarında bu iki beceri alanının birlikte ele alınmasının önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, oyun temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini güçlendirmede etkili bir araç olarak kullanılması önerilmektedir.

Liman’ın (2020) araştırmasına göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal davranış sergileme becerisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çocuğun sosyal duygusal gelişimini, kişilik, yaş, kardeş sayısı, cinsiyet, doğum sırası gibi değişkenler etkilemektedir (Durualp, 2014). Araştırma sonucunda ise kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal duygusal gelişimlerinin daha yüksek olmasının sebebi kız çocuklarının daha dışadönük, sosyal olması, sosyal yetkinlik boyutunda erkek çocuklarına göre daha aktif ve iletişim becerilerinin güçlü olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri düzeyleri ile sosyal becerileri arasında bir ilişkiye dair tartışma

Çocukların sosyal becerileri ile hem davranış hem de oyun becerileri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sosyal beceri alt boyutlarından “Kişiler arası beceriler” ile davranış becerileri arasında $r = .531$, oyun becerileri arasında $r = .426$ düzeyinde güçlü pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu, kişiler arası becerileri yüksek olan çocukların davranış sorunlarının daha az, oyun becerilerinin ise daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Oyun, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarına

büyük ölçüde katkı sağlar. Çocuklar, kazanma ve kaybetme gibi duyguları deneyimlemeyi, bu süreçte sevinç ve öfke gibi duygularını diğerleriyle paylaşmayı, ayrıca atılganlık, çekingenlik ve saldırganlık gibi duygularını kontrol etmeyi ve kendilerini ifade etmeyi büyük ölçüde oyun aracılığıyla öğrenmektedir (Koçkaya ve Siyez, 2007; Ayan ve Memiş, 2012b). Oyun oynayan çocuk, benlik algısını geliştirmelerine, "başarabiliyorum" hissini deneyimlemelerine ve toplumsal yaşamda cinsiyet rollerini anlamalarına yardımcı olur (Çoban ve Nacar, 2006). Çocuk kendi iç dünyası ile sosyal dünya arasında oyun ile bağlantı kurar (Başal, 2007). Çocuklar pek çok duygularını sevinç, nefret, korku, sevgiyi bulma arayışını oyun sırasında dışa yansıtabilmektedir. Oyun bireye ayna tutar. Kendini tanıma fırsatı verir (Aral, 2000; Aral ve Baran, 2000; Yalçınkaya, 2002). Aynı zamanda bir başkasının çocuğu tanıması için ve onu geliştirmesi için etkili bir yöntemdir (Başal, 2007). Alan yazına bakıldığında çocukların sosyal gelişimleri ile oyun davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Papatğa, 2012). Koçyiğit ve arkadaşları (2015) çalışmalarında okul öncesi dönemde oyun becerileri ile öğrencilerin sosyal yetkinliklerinin ilişkisini incelemişler, pozitif ve düşük ($r = .141$) düzeyde bir ilişki düzeyi ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, araştırmanın bulgularıyla benzerdir. Çocukların sosyal gelişimine etkisi olan oyun, öğrenme ve öğretme aşamasında önemli bir alana sahiptir (Fleer 2021; Rauf ve Bakar, 2019). Çocukların sağlıklı gelişimi ve öğrenme süreçleri üzerindeki oyunun etkisi, literatürde kapsamlı biçimde belgelenmiş ve çeşitli yönleriyle araştırılmıştır. Oyun araştırmaları disiplinler arası bir yapıya sahiptir; bu alana yönelik ilgi, tarih boyunca filozoflar, teorisyenler, psikologlar ve eğitimciler tarafından sürdürülmüştür (Eberle, 2014; Londoño-Ramos ve RojasDevia, 2020; Tesar vd., 2021). Oyunu kesin sınırlarla tanımlamak her zaman mümkün olmasa da genel kabul gören görüş, oyunun çocuklar için doğal bir öğrenme aracı olduğudur. Oyunu diğer davranış biçimlerinden ayıran bazı temel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler arasında öz-yönelim, etkin katılım, anlamlılık, sembolizm, gönüllülük, eğlence, sürece odaklılık, içsel motivasyon, macera ve risk alma yer almaktadır (Treasure, 2018; Vickerius ve Sandberg, 2006). Oyun oynayan çocuk, benlik algısını geliştirmelerine, "başarabiliyorum" hissini deneyimlemelerine ve toplumsal yaşamda cinsiyet rollerini anlamalarına yardımcı olur (Çoban ve Nacar, 2006). Çocuk kendi iç dünyası ile sosyal dünya arasında oyun ile bağlantı kurar (Başal, 2007). Bir başka araştırmada ise, sosyal beceriler ile oyun davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve sosyal becerileri gelişen çocukların oyun davranışlarının da bundan pozitif olarak etkilendiği, benzer şekilde oyun davranışları gelişen çocukların sosyal becerilerinin artış gösterdiği sonucuna varılmıştır (Öztürk, 2019). Oyun, çocuklar için pek çok alanda sosyal anlamda aktif etkileşim içinde olmalarını sağlayan bir araçtır (Guirguis 2018; Viejo vd., 2018).

Sosyal Davranış Becerileri ölçeğinin alt boyutlarından “Sözel açıklama” becerisi her iki ölçekte de orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir ($r = .381$, $r = .349$). Bu durum, iletişim becerisi gelişmiş çocukların daha az davranış problemi gösterdiğini ve oyunlarda daha etkin olduklarını göstermektedir. Çocuk dil becerisini doğuştan edinir. Doğduğu günden hatta anne karnında itibaren konuşma dilini kazanmaya başlar. Tuğrul (2010b), çocuğun dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi için dilsel sembolleri öğrenmesi, hafızasında tutabilmesi ve ihtiyaç duyduğunda bu bilgileri kullanabilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda oyun, çocuğun dil gelişiminde önemli bir alan kaplar. Çocukların dil becerileri; ebeveynleriyle oynadıkları sözlü oyunlar, dinledikleri masallar ve ninniler aracılığıyla gelişmektedir. Özellikle birçok çocuk oyununda dilin aktif kullanımı söz konusudur. Örneğin, oyuna başlarken ebe seçimi sırasında kullanılan tekerlemeler ve neşeli sözler, çocukların dilsel becerilerini desteklemektedir (Akandere, 2006). Grup oyunlarında kullanılan oyuncaklar yalnızca çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda dilsel etkileşim ortamı da sunar. Onur Sezer ve Sadioğlu’na (2012) göre, oyun kurma sürecinde çocuklar birbirleriyle iletişime geçerek cümle kurma, soru sorma, cevap verme ve öykü anlatma gibi dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Oyun çocuğun kelime dağarcığını geliştirir, cümleleri düzgündür ve ifade ederken rahattır (Akandere, 2006). Oyun sırasında duygularını ve fikirlerini aktarırken, kuralları anlatırken, hakkını savunurken karşı tarafa aktarmaya çalışmaktadır. Böylelikle beden dilini kullanma ve on an ki şartların getirdiklerine göre konuşma becerisi gelişmektedir (Gökşen, 2014).

Sosyal Davranış Becerileri ölçeğinin alt boyutlarından “Kendini kontrol etme” becerisiyle oyun becerileri arasında $r = .259$, davranış becerileri arasında ise zayıf düzeyde ancak anlamlı bir ilişki ($r = .160$) saptanmıştır. Gelişimsel düzey bakımından ele alındığında, dürtüsel davranışlar hala bu yaş aralığında devam etmektedir. Araştırmalar, bireylerin yaşları ve yaşam deneyimlerinin artmasının duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların, duyguları tanıma ve ifade etme konusundaki yetkinlikleri geliştikçe, bu durum duygu düzenleme becerilerinde de ilerleme sağlamalarına katkı sunmaktadır (Bronson, 2000; Hyson, 2004). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin yaşlarının artmasıyla birlikte çocukların duygu düzenleme kapasitelerinde olumlu gelişmeler gözlemlendiği belirtilmektedir (Arslan ve Özkılıç, 2021; Bozkurt vd., 2017; Carlson ve Wang, 2007; Gökşen, 2019). Bu bulgular, yaş faktörünün duygu düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Zira bireyler yaşamları boyunca gelişim gösterdiklerinden, duygu düzenleme becerisinin de zaman içinde gelişim göstermesi doğaldır.

Okula başladıklarında yeterli duygusal becerilere sahip olmayan çocuklar için, okul öncesi dönemden itibaren duygusal gelişimi destekleyen bir eğitim programı uygulanmalıdır. Araştırmalar, çocukların duygusal gelişiminde 4 ile 8 yaş arasındaki dönemin kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaş aralığı, çocukların duygusal ipuçlarını tanıma, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını kavrama ile duygulara bağlı davranışları öğrenme açısından oldukça elverişli bir dönemdir (Berk, 1994). Bu süreçten sonra çocuklar, bir bireyin aynı anda birden fazla duyguyu yaşayabileceğini anlamaya başlar. Ayrıca, başkalarının duygularını daha derinlemesine kavrama becerisi genellikle 7-8 yaşlarında gelişir. Bu dönem, aynı zamanda bireyin kendini kontrol etme ve duygularını düzenleme yeteneklerinin kazanılması açısından da önem taşımaktadır (Santrock, 1997). Üç yaş öncesinde çocuklar, çevrelerinde yer alan yetişkinleri gözlemleyerek üzüntü, sevinç ve korku gibi temel duyguları jest, mimik, yüz ifadeleri ve ses tonları gibi sözel olmayan ipuçları aracılığıyla ayırt etmeyi öğrenirler. Mutluluk, korku, şaşkınlık, öfke ve üzüntü gibi temel duygular bebeklik döneminden itibaren gözlemlenebilir. Gurur, utanma, suçluluk ve aşağılanma gibi daha karmaşık duygular ise altıncı aydan itibaren belirtiler göstermeye başlansa da bu duyguların çocuğun yaşamında anlam kazanması zaman içinde gerçekleşir (Karayılmaz, 2008). Yapılan farklı bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerisinin kişilerarası sorun çözme becerisi ile pozitif anlamda ilişkili olduğu, sosyal etkileşim içerisinde karşılaşılan bir probleme karşın, duygularını düzenleyebilen çocukların bu problemlerle olumlu biçimde başa çıkabildikleri söylenmektedir (Apaydın-Demirci vd., 2020).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları temel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

Sonuçlar

Sonuç olarak, çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmış ve her iki alanda “pozitif ve güçlü” düzeyde beceriler elde edilmiştir. Bu becerilerin bazı bağımsız değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmış ve bu becerilerin düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri genel olarak yüksek düzeydedir.

Araştırmanın ilk alt amacı kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri hangi düzeyde olduğuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Ortalama puanın ölçeğin üst dilimine yakın oluşu, çalışma grubundaki çocukların genel olarak “iyi” düzeyde oyun becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ikinci alt amacı kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri nasıl olduğuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; cinsiyet, yaş ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Çalışmanın üçüncü alt amacı kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerilerinin düzeyleri ile sosyal becerileri arasında bir ilişkiye dair sonuçlar incelendiğinde; çocukların sosyal becerileri ile hem davranış hem de oyun becerileri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal beceri alt boyutlarından “kişiler arası beceriler” ile davranış becerileri arasında $r = .531$, oyun becerileri arasında $r = .426$ düzeyinde güçlü pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu, kişiler arası becerileri yüksek olan çocukların davranış sorunlarının daha az, oyun becerilerinin ise daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, “kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama” becerisi ile davranış becerileri arasında $r = .350$, oyun becerileri arasında ise $r = -.316$ düzeyinde orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu da duygu düzenleme becerileri güçlü olan çocukların sosyal uyumda daha başarılı olduklarını göstermektedir. “Akran baskısıyla başa çıkma” becerisiyle davranış ($r = .236$) ve oyun ($r = .250$) becerileri arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon vardır. “Sözel açıklama” becerisi ise her iki ölçekte de orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir ($r = .381$, $r = .349$). Bu durum, iletişim becerisi gelişmiş çocukların daha az davranış problemi gösterdiğini ve oyunlarda daha etkin olduklarını göstermektedir. “Kendini kontrol etme” becerisiyle oyun becerileri arasında $r = .259$, davranış becerileri arasında ise zayıf

düzeyde ancak anlamlı bir ilişki ($r = .160$) saptanmıştır. “Amaç oluşturma” ($r = .245$, $r = .322$) ve “dinleme” becerileri ($r = .173$, $r = .374$) ile her iki beceri türü arasında da anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan, “görevleri tamamlama” becerisiyle sadece oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki ($r = .354$) bulunurken, davranış becerileriyle olan ilişki anlamsızdır ($p = .247$). Benzer şekilde, “sonuçları kabul etme” becerisi de yalnızca oyun becerileriyle anlamlı ilişkilidir ($r = .300$, $p = .000$). Ölçeğin toplam sosyal beceri puanı, davranış ölçeğiyle ve oyun ölçeğiyle orta güçlü, anlamlı pozitif ilişkiler göstermektedir. Okul öncesi dönemde davranış problemleri azaldığında, çocukların oyun becerilerinde artış olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönem oyun becerileri konusunda gelişme yaşanan bir dönem olduğundan, okul ortamında kurulan ilişkilerin sosyal becerilere pozitif yönde katkı sağlayacaktır. Çünkü okul ortamı öz düzenleme, dinleme, ifade etme gibi becerilerin geliştiği bir ortamdır. “Kendini kontrol etme” becerisiyle oyun becerileri arasında $r = .259$, davranış becerileri arasında ise zayıf düzeyde ancak anlamlı bir ilişki ($r = .160$) saptanmıştır. “Amaç oluşturma” ($r = .245$, $r = .322$) ve “dinleme” becerileri ($r = .173$, $r = .374$) ile her iki beceri türü arasında da anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Çocukların oyun oynarken kendilerini kontrol etmeleri, hedef belirlemeleri ve dinleme becerileri geliştikçe oyun ve davranış becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Sonuç olarak, yapılan bu araştırma oyun becerileri ve sosyal beceriler arasında pozitif ve güçlü ilişki olduğunu ancak cinsiyet, yaş grubu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak topluma yönelik ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

a. Politika yapıcılara yönelik öneriler:

- Oyun odaklı yaklaşım ulusal eğitim programlarında baskın bir noktadan yer almalıdır. Çocukların sosyal gelişimini destekleyen serbest ve yapılandırılmış oyunlara yönelik içerikler, okul öncesi müfredatta daha sistematik bir şekilde düzenlenebilir.
- Sosyal becerileri geliştirmeye yönelik okul programları teşvik edilebilir. Yetkililer, sosyal-duygusal öğrenmeyi odağında tutan okul programlarını destekleyebilir; bu becerilerin gelişmesinde ulusal standartlar ve değerlendirme araçları geliştirilebilir.

- Eğitim politikalarında sosyal eşitlik prensibi önceliklendirilebilir. Araştırma sonuçlarına göre algılanan sosyo-ekonomik düzey farkı çocukların oyun ve sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu durum, kamu destekli okul öncesi eğitim uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir. Bu eşitlikçi yaklaşım daha da kuvvetli şekilde sürdürülebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri desteklenebilir. Öğretmenlerin oyun temelli öğrenme, çocukların sosyal becerilerini gözlemleme ve geliştirme konularındaki bilgi ve becerileri artırılabilir; sürdürülebilir şekilde mesleki gelişim fırsatları sağlanabilir.
- Ailelere sosyal becerileri ve oyun bilincini edinmeleri için eğitim kampanyaları düzenlenebilir.
- Ailelerin çocuklarının sosyal gelişimindeki kimliklerini kuvvetlendirmek adına yerel yönetimler ve bakanlıklar vasıtasıyla seminerler, rehber materyaller ve medya kampanyaları yürütülebilir.

b. Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Araştırma verileri yalnızca öğretmenlerden toplanmıştır. Eş zamanlı olarak ailelerden de veriler toplanarak verilerin karşılaştırılması yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının demografik bilgileri (bilişsel, duygusal, fiziksel gelişim, okul öncesi kurumuna devam süresi, kardeş sayısı vb.) farklı değişkenlerden oluşturulabilir.
- Bu araştırmada hem çocuklar hem aileler hem de öğretmenler için oldukça önem taşıyan oyun ve sosyal beceriler konusu ele alınmıştır. Araştırmada ilgili verilerin toplanabilmesi için sadece ölçekler ile çalışılmıştır. Ebeveynlerle görüşme sağlanmamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda nitel yöntemler de kullanılarak, ebeveynlerin çocuklarının oyun becerileri ve sosyal becerilerine destek çalışmaları planlanarak, sonuçları karşılaştırılabilir.

c. Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Araştırma sonuçlarına göre, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi adına hem aile hem okul hem toplum olarak sorumluluk alınabilir. Sınıf içerisinde duygulara yönelik kitaplara yer verilebilir ve özellikle serbest oyunlar oynanabilir.

- Öğretmenlere çocukların oyunlarına, büründükleri rollere dair eğitimler verilebilir.
- Büyük ve küçük grup oyunları, çocukların hazır bulunuşluğuna bağlı olarak arttırılabilir, aile/toplum katılımı çalışması verilerek farklı yetişkinlerle ve akranlarla ilişki kurularak yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış oyun ortamlarının yaratılması desteklenebilir.

d. Ebeveynlere yönelik öneriler:

- Ebeveynler, çocukların oyun oynama alanlarını ve ortamlarını destekleyebilirler, nitelikli sosyal etkileşimin olduğu zamanlar yaratabilirler.
- Ebeveynler, çocuklarının sosyal becerilerini gözlemleyebilir, rehberlik edebilir ve akran ilişkilerinin gelişimine destek olabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akman, B., ve Gülay, H. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal gelişim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akoğlu, G., Aral, N., Ceylan, Ş., Metin, E. N., Tepeli K., Turan. F. F ve Beyazıt, U. (Ed.). (2023). *Çocuk gelişimi terimler sözlüğü*. (1.Baskı). Nobel Yayınevi.
- Aksoy, B. A. (2018). *Çocuk ve oyun*. (1.Baskı). Hedef Yayınları.
- Aksoy, B. A. ve Yaralı., T. K. (2017a). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Aksoy, D., ve Tozduman Yaralı, G. (2017b). The effect of gender on play skills of children aged 60-72 months. *Journal of Child Development Studies*, 9(2), 134-142.
- Aksoy, E., Dede, Y., ve Akgül, S. (2010a). Okul öncesi dönemde çocuklara sosyal beceri kazandırmaya yönelik programların incelenmesi: Türkiye ve yurt dışından deneysel çalışmaların analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 123-137.
- Aksoy, M., Yılmaz, D., ve Demir, Z. (2010b). Okul öncesi dönemde çocuklara sosyal beceri kazandırmaya yönelik programların incelenmesi: Türkiye ve yurt dışı uygulamalarının analizi. *Erken Çocukluk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-98.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2010c). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663–669.
- Aktürk, K. Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- António J. Santos, P., Faria, S., ve Lemos, M. S. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 230-244. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Apaydın-Demirci, Z., Arslan, E., ve Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910–925. <https://doi.org/10.37217/tebd.714803>
- Aral, N. ve Temel, Z. F. (2018). *Çocuk gelişimi*. (2.Baskı). Hedef Yayınları.

- Aral, N., Gürsoy, F., ve Kandir, A. (2000). *Okul öncesi eğitim ve oyun*. Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F., Kandir, A., ve Yalçinkaya, A. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., ve Baran, G. (2000b). *Çocuk gelişimi*. Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., ve Durualp, S. (2010a). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Vize Yayıncılık.
- Arslan, A., Akoğlan, S., Guter, Z. (2021). Okul öncesi dönemde çocukların motor gelişimlerine etkilerinin incelenmesi. *Modern Leisure Studies*,3 (2) 35-48 Bu çalışma 8-12 Eylül 2021 tarihleri arasında gerçekleşen EYFOR 12 “Okula Dönüş” Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.
- Aslan, D. (2013). *Oyun kuramları*. Eğitim Yayınevi.
- Atabey, D. (2018). *Okul öncesi dönemdeki çocukların etkili iletişim becerileri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Hitit Üniversitesi.
- Atmaca, N., R., Akduman, G., G., Sarıbaş, Ş., M. (2020a). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (2), 157-173. <https://doi.org/10.47714/uebt.768067>
- Atmaca, S., Yalçın, S., ve Demirtaş, Z. (2020b). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 1–20.
- Atmaca, S., Yıldız, M., ve Demir, M. (2020c). 4-6 yaş çocukların sosyal beceri gelişim özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(1), 56-65.
- Ayan, S. ve Memiş, A. U. (2012a). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2),143-149.
- Ayan, S., ve Memiş, H. (2012b). Oyun yoluyla çocukların duygusal gelişimi. *Erken Çocukluk Dergisi*, 2(1), 45-55.
- Aytekin, H. (2001). *Oyun ve çocuk gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Azkeskin, K., Tuzcuoğlu, N., Niran, Ş., Özkan, S. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim psikolojisi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

- Balaban., G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Balcı, Ş. (2022). *Anneleri evlilikte ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ile okul öncesi dönem çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Başal, H. (2007). Çocuğun oyun yoluyla sosyal dünyası ile bağlantısı. *Çocuk Gelişimi Araştırmaları*, 7(3), 23-30.
- Başal, H. A. (2007). *Çocuklarda oyun gelişimi*. Nobel Yayıncılık.
- Bay, D. N. (2024). An examination of preschool children's play skills and independent learning behaviors in Türkiye. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 107-127. <https://doi.org/10.29250/sead.1427349>.
- Bay, D., N. (2023). The Relations between Preschool Children's Self-Regulation Skills and Play Skills. *International Journal of Progressive Education*, 19(1), 99-111. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.517.7>
- Bay, S. (2023). Oyun becerileri ve öz düzenleme ilişkisi: Okul öncesi çocuklar üzerinde bir araştırma. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 15(1), 112-130.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). *Okul öncesi eğitiminde drama*. Ya-Pa Yayınları.
- Beadini, E. (2023a). Okul öncesi dönem çocuklarında problemlili medya kullanımı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) *Edirne Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 145-162.
- Beadini, İ. (2023b). *Okul öncesi dönem çocuklarının problemlili medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi].
- Bee, H. (1992). *The developing child*. HarperCollins College Publishers.
- Bee, H. (1994). *The journey of adulthood*. Prentice Hall.
- Bee, H. (1996). *Lifespan development*. HarperCollins College Publishers.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncuğun çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87 doi:10.5222/buchd.2015.081

- Bekmezci, K., ve Özkan, Y. (2015). *Çocuklarda oyun ve gelişim*. Eğitim Yayıncılık.
- Bilgici, A., ve Yılmaz, H. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 803–820.
- Bilgici, B. G., ve Deniz, Ü. (2021). Examination of the relationship between self-regulation skills and learning behaviors of 60-72 months old children. *International Journal of Field Education*, 7(1), 25-39 <https://doi.org/10.32570/ijofe.847079>
- Bodrova, E., Germeroth, C., ve Leong, D. J. (2013a). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Bodrova, E., Germeroth, C., ve Leong, D. J. (2013b). *Tools of the mind: Enhancing self-regulation through guided play in preschool classrooms*. Early Childhood Services, 3(3), 245–262.
- Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2007/2010). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Bonetti, S., ve Brown, H. (2018). The impact of preschool education on children from disadvantaged backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.001>
- Bozdemir, S. B. (t.y.). *Sosyal gelişim*. (1.Baskı). MedyaPress Türkiye Bilgi Ofisi Yayınları.
- Bozkurt, Ö., Yükçü, N., ve Demircioğlu, H. (2017). Ebeveyn faktörlerinin çocukların duyu düzenleme becerilerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 37(2), 129-140.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Romero, S. L., ve Carter, T. M. (2012). *Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.09.003>
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., ve Howes, C. (2015a). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 53(3), 201–222.

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., ve Mashburn, A. (2015b). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 442-452. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.11.003>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Çakmak, K., E. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 36. Baskı. Pegem Akademi.
- Canlı, U., Taşkın, C., ve Koçak, Ç. V. (2012, Eylül 13–15). *Çocuklar için spor eğitimi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Uygulamalı Eğitim Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Carlson, S. M., ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Carlson, S. M., White, R. E., ve Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29, 1–16.
- Chan, W. Y. (2023). *The importance of social and emotional learning in facilitating positive transitions from kindergarten to primary school in Hong Kong* [Master's thesis, The University of Hong Kong]. HKU Scholars Hub. https://doi.org/10.5353/th_b1234567
- Christie, J. F., Johnson, J. E., ve Wardle, F. (2006). *Play, development, and early education*. Pearson.
- Cohen, J. A., ve Mendez, J. L. (2009a). Children's emotional regulation and social competence in peer play. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(2), 99-110. <https://doi.org/10.1177/1063426609333581>
- Cohen, J.S. ve Mendez, J.L. (2009b). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037. doi: 10.1080/10409280903305716
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., ve McDermott, P. (2000). *Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct*. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458–465. doi:10.1037/0022-0663.92.3.458
- Crain, W. (2000). *Theories of development: Concepts and applications* (4. baskı).

- Çelik, B., ve Kamaraj, İ. (2020). 60-72 Aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.559762>
- Çelik, E., Güler, G., ve Dursun, Ö. (2020). Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 275–295.
- Çiftçi, F., ve Sucuoğlu, B. (2004). Okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 19-30.
- Çoban, N., ve Nacar, M. (2006). Oyun ve benlik algısı gelişimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(2), 67-78.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., ve Alfonso, V. C. (2001). Play and social competence. *Journal of Psychology*, 135(4), 425–437.
- Davies, D. (2011). Child Development, Third Edition A Practitioner's Guide. <https://books.google.com.jm/books?id=Nj0UdLc1A3sC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Pegem Yayınları.
- Dillon, S. (2009). Emotional regulation and play behavior in young children. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1),
- Direk, İ., N., ve Batmaz, O. (2024). Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1575-1592. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1275673>
- Doğan, M., ve Alabay, E. (2024). 48-72 aylık okul öncesi çocukların saldırganlık yönelimlerinin oyun etkileşimlerine etkisi. *İstanbul Çocuk Gelişimi Dergisi*, 9(1), 55-78.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., ve Cortes, R. C. (2007). The Preschool PATHS Curriculum: A model for promoting social competence and preventing behavior problems. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 144–161. <https://doi.org/10.1177/105381510702900205>

- Durmuşoğlu, M. C., Seçim, E. S., ve Gürsoy, R. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 Ay) çizimlerinde “Oyun”, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3),1579-1601. <https://doi.org/10.24315/tred.1172319>
- Durualp, E. (2014). Çocukların sosyal-duygusal gelişimini etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 87-101.
- Durualp, S. (2009). *Çocuklarda oyun ve oyun terapisi*. Vize Yayıncılık.
- Durualp, S., ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli öğrenme*. Vize Yayıncılık.
- Eberle, S. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214-233.
- Eliason, C., ve Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Pearson.
- Elkonin, D. B. (2005). *The psychology of play*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11–21.
- Ergin, B. Ergin, E., Kılıçoğlu, A. (2023). The relation between social development indicators in early childhood and parenting practices. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*. 12 (1), 43-59. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1123477>
- Eroğlu, M. (2021). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2023, 6(1), 69-77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>
- Erşan, C. (2006). *Oyun kuramları ve uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Ertabak, S., Atay, E., N., Güneş, L. C ve Tosun, S. (2023). Okul öncesi dönemde oyun becerileri ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(94), 25-38.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., ve Cohen, H. L. (2004). *An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children*. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323–336. doi:10.1002/pits.10162

- Filiz, D. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların oyun becerileri ile ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Fleer, M. (2017). *Play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2021). Play and learning in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1476718X20912345>
- Frost, J. L., Wortham, S. C., ve Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Pearson.
- Gagnon, S. G., ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173–189.
- Galyer, K. T., ve Evans, M. A. (2001). The role of emotional competence in children's social play. *Journal of Social Psychology*, 141(6), 726-735.
- Gazezoğlu, C. (2007). *Oyun kuramları ve uygulamaları*. Ya-Pa Yayınları.
- Genç, H ve Dağlıoğlu, E, H. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 180-204.
- Genç, M., ve Tolan, Ö. (2021). Okul öncesi dönemde sık görülen psikolojik ve gelişimsel bozukluklarda oyun terapisi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 13(2), 207–231. <https://doi.org/10.18863/pgy.757366>
- Gibson, B. (2015). *Early childhood education*. Routledge.
- Gökşen, F. (2014). Oyun sırasında çocukların iletişim becerileri. *Erken Çocukluk Eğitiminde Oyun*, 10(4), 88-97.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun temelli öğrenme ve etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 55–65.
- Gözkan. D. A, Kefescioğlu, N. Tahiroğlu, D. (2017). *Gelişim Psikolojisi ve Terapi Perspektifinden Oyun*. (1.Baskı). Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Guirguis, K. (2018). Social interaction through play in childhood. *Early Childhood Development Journal*, 34(3), 201-215.
- Gülay, H (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 12 (22), 82-93.

- Güler, S. (2015). *Sosyal oyunun 48–69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., ve Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Gürün, A. (1984). *Çocuk eğitimi*. Remzi Kitabevi.
- Hayati Rezvan, P., Smith, J., ve Mokoena, N. (2020). Behavioral problems among children in South Africa: The role of family structure and socio-economic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(7), 789-799. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13168>
- Hazar, M. (1996). *Oyun ve eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Hoffmann, J. P., ve Russ, S. W. (2012). Pretend play, emotional regulation, and social competence in preschool children. *Psychology in the Schools*, 49(4), 357-367. <https://doi.org/10.1002/pits.21603>
- Holman, R. T., ve Terrell, B. (2016). *The lived play experiences of kindergarten teachers: An interpretative phenomenological analysis* (Doktora tezi, Walden Üniversitesi). Walden ScholarWorks.
- Isenberg, J. P., ve Jalongo, M. R. (2001). *Creative thinking and arts-based learning*. Merrill.
- Isenberg, J. P., ve Quisenberry, N. (2018). *Play: Essential for all children*. Association for Childhood Education International.
- Işık, B. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi.
- İleri, N., ve Akduman, G. (2019). Okul öncesi kurumuna giden çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 9(3), 215-228.
- İnanç, B., Yıldırım, M., ve Kaya, H. (2015). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitim*. Eğitim Yayınları.
- Jones, E. (2001). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.

- Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. <https://doi.org/10.21560/spcd.50742>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30.Baskı). Nobel Yayınları.
- Karaş, Z. ve Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283.
- Karayılmaz, G. (2008). Bebeklikten çocukluğa duygusal gelişim. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 25(1), 10-18.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 110-122.
- Kılıç, M. (2018). *Çocuk ve oyun*. Eğitim Yayınevi.
- Kishalı, İ., ve Akduman, İ. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi: Demografik ve çevresel değişkenler açısından bir değerlendirme. *Doğu Anadolu Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 101-120.
- Kishalı, Z., Akduman, G. G. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 28-45. <https://doi.org/10.37217/tebd.1287358>
- Koca, A. (2020). *60-72 Aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Koç, N. ve Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children’s social-emotional learning through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(3), 210-227.
- Koçkaya, B., ve Siyez, D. M. (2017a). *Çocuklarda sosyal beceri ve oyun*. Nobel Yayıncılık.
- Koçkaya, G., ve Siyez, D. M. (2007). Çocuklarda oyun ve sosyal gelişim ilişkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(2), 123-134.
- Koçkaya, S. ve Siyez, M, D. (2017b). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44. <https://doi.org/10.18863/pgy.281082>

- Koçyiğit, F., Sezer, T., ve Yılmaz, B. (2015). Okul öncesi dönemde oyun becerileri ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 67-79. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3777>
- Koçyiğit, S. Sezer, T ve Yılmaz, E. (2015a). 60-72 Aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Fakültesi Dergisi*, 12(1),209-218.
- Koçyiğit, S. ve Baydilek, B. N. (2015b). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S., Aral, N., ve Uluçınar, S. (2015c). Duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve oyun becerileri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 87-98.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2007). Okul öncesi dönemde çocuk ve oyun. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 12-23.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2015d). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik, duygu düzenleme ve oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 263-284.
- Korkmaz, H. (2014). *Oyun temelli öğrenme yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Liman, E. (2020). Kız ve erkek çocukların sosyal davranış sergileme becerilerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 112-120.
- Lindsey, E. W., ve Colwell, M. J. (2003). The development of emotional regulation and social competence: Links to play behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 263-286.
- Londoño-Ramos, A. M., ve Rojas-Devia, M. A. (2020). Interdisciplinary approaches to play research. *Journal of Childhood Studies*, 44(1), 22-37.
- Luke, J. J., Brenkert, S., ve Rivera, N. (2021). Preschoolers' social emotional learning in children's museums and communitr playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2) <https://doi.org/10.1177/1476718X211059913>
- Macun, B. ve Güvendi., F. Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 89-98.
- Maden, S. (2010). Çocukta oyun ve gelişim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 88–102.

- Maleki, A., Hashemi, M., ve Ahmadi, H. (2019). Sosyal beceri gelişimi ve çevresel-kültürel etmenlerin rolü: İran okul öncesi çocukları üzerine bir araştırma. *International Journal of Early Childhood Education*, 21(2), 95-110.
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. Cengage Learning.
- McDonald, S. (2017). Teacher–child interaction quality and social-emotional and language development in preschool children in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.04.003>
- MEB. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2007). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2009). *Çocuk gelişimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete.
- Memiş, M. R. (2006). *Oyunla eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Metin, B, N. (Ed.). (2017). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Multiple perspectives on play in early childhood education -olivia n. saracho and bernard spodek,eeditors-1998- Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education
- Oğuz, V. U. V., ve Akyol, A. K. (2006). *Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 243–256.
- Olgun, M. (2019). *Altı ay ile altı yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Önder, A. (2017). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. (6.Baskı). Eğiten Kitap.
- Önder, A. ve Çiftçi, A. H. (2017). *Erken çocuklukla oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. (3 Baskı). Nobel Yayınları.
- Özbey, S. ve Köyceğiz, M. (2019). Sosyal beceri eğitiminin okul öncesi çocukların motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Eğitimi Dergisi*, 11 (5), 477–486.
- Özdemir, A., ve Budak, G. (2019). Okul öncesi dönemde oyun etkileşimlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(25), 115–132.

- Özdemir, S., Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 229-245.
- Öztürk, A. (2001). *Eğitimde yaratıcı oyunlar*. Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A., ve Tortop, T. (2019a). 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 23-38.
- Öztürk, D., F., Tortop, S., H., (2019b). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 75-85.
- Öztürk, F. (2019c). Sosyal beceriler ile oyun davranışları arasındaki ilişki. *Çocuk Eğitimi Dergisi*, 7(1), 55-67.
- Özyürek, A., Demir, G., ve Karaca, S. (2018). Geleneksel çocuk oyunlarının motor ve sosyal-duygusal gelişime etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 42(2), 123-137.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Bedge, Z., ve Yavuz, N. (2015). Educational program for supporting motor and social competence of preschoolers. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3, 89-98. <https://doi.org/10.14486/IJSCS261>
- Özyürek, A., ve Erdoğan, M. (2021). Okul öncesi çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileriyle annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (231), 27-39 <https://doi.org/10.37669/milliegitim.753531>
- Özyürek, A., ve Mermer, G. (2021). 5-6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 101-120.
- Papatğa, H. (2012). Çocuk gelişiminde oyun ve sosyal gelişim ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 48-59.
- Pedük, Ş. (2011). *Psikomotor gelişim*. Çocuk Gelişimi (N. Aral ve G. Baran, Ed.). Ya-Pa Yayıncılık
- Pehlivan, H. (2016). The Role Of play on development and learning. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.

- Pehlivan, Z. (2005). Eğitimde oyun ve önemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 47–56.
- Pehlivan, Z. (2012). Oyun ve çocuk gelişimi. *Gazi Üniversitesi Yayınları*.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Polatlar, Y. D. (2021). Erken çocuklukta oyun gelişimi ve Eğitim. (1.Baskı). Pegem Yayınları.
- Rao, N., Sun, J., Pearson, E., Chen, E., Ip, P., ve Yu, J. (2017a). Early childhood development and its long-term impact on health and education outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(11), 1385. <https://doi.org/10.3390/ijerph14111385>
- Rao, N., Sun, J., ve Pearson, E. (2017b). School readiness and socioeconomic status: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 105–116.
- Rauf, M. A., ve Bakar, Z. (2019). The role of play in learning and teaching. *Educational Research International*, 8(3), 102-115.
- Riley, D. (2012). *Social and emotional development: Connecting science and practice in early childhood settings*. Redleaf Press.
- Rogers, C., ve Sawyer, M. (1992). *Play in childhood*. Addison-Wesley.
- Sabuncuoğlu, E.M. (2020). *Konu çocuk olunca*. (1. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Saltalı, D., N. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-120.
- Samancı, Ç. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Santos, J. A., Vaughn, E. B., Peceguina, I., Daniel, R. J., ve Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Society for Research in Child Development*, 85(5), 2062-2073. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Santrock, J. W. (1997). *Life-span development* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Santrock, W. J. (2019). *Yaşam boyu gelişim*. (1.Baskı). Nobel Yayınevi.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.

- Semerçi, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sevinç, M. (2004). *Çocukta oyun ve yaratıcılık*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2017a). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189 (7), 1100-1113.
- Sezgin, F., ve Arkadaşları. (2017b). Okul öncesi çocuklarda davranışsal öz düzenleme eğitiminin etkinliği. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 7(3), 45-63.
- Shala, D. (2013a). Relationship between preschool social-emotional development and academic achievement in primary school. *Journal of Educational Psychology*, 5(1), 23-35.
- Shala, M. (2013b) The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4, 787-791.
- Shimizu, H. (2023). The impact of working memory on the development of social play in Japanese preschool children: Emotion knowledge as a mediator. *Children*, 10(3), 524. <https://doi.org/10.3390/children10030524>
- Sivertsen, B., ve Moe, V. (2022). Socioeconomic status and early childhood development: A longitudinal study. *Child Development*, 93(2), 370-385. <https://doi.org/10.1111/cdev.13667>
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., ve Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1-21. doi: 10.1002/icd.2038
- Şahin, F. T. (2015). Oyun temelli eğitim. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 51–65.
- Şen, G., B. (2025). Çocuğun sosyalleşmesinde oyunun rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 71-91. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1079436>
- Şenyuva, M. (2023). *Oyun kuramları üzerine bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi.

- Temiz, Z. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Namık Kemal Üniversitesi.
- Tesar, M., et al. (2021). New perspectives on play: Research and practice. *Play and Culture Studies*, 22, 1-15.
- Tilbe, Y. T., ve Gai, X. (2020). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen-çocuk etkileşimleri ve sosyal ve dil gelişimi üzerindeki etkileri. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, 192 (5), 761-774.
- Toplu, M. (2022). *Okul öncesi eğitimi alan çocukların etkileşimli akran ilişkilerinin sosyal becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Maltepe Üniversitesi.
- Treasure, A. (2018). Defining play: Characteristics and functions. *International Journal of Play*, 7(3), 234-246.
- Tuğrul, B, Boz., M., Uludağ, G., Aslan, M. Ö., Çelik, S., ve Çapan, S. A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2),185-198. <https://doi.org/10.24315/tred.426421>
- Tuğrul, B. (2010a). Çocuk oyunlarının eğitimde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 42–57.
- Tuğrul, B. (2010b). Çocukların dil gelişimi ve iletişim becerileri. *Dil ve Konuşma Terapisi Dergisi*, 18(2), 10-19.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K., Niran, Ş., Özkan, S. (2020a). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Tuzcuoğlu, N., Keleş, S., ve Yılmaz, T. (2020b). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 372–388.
- Tuzcuoğlu, S., Kaya, H., ve Demir, M. (2020). Preschool children's game preferences according to gender in learning centers. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 329-338. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00982-5>
- UNICEF, (2024). Erken çocukluk eğitimi sektörünün sistematik analizi. <https://www.unicef.org/turkiye/en/media/18961/file/Systematic%20Analysis%20of%20ECE%20-%20EN.pdf.pdf>
- UNICEF. (2018). *Çocuk hakları sözleşmesi ve oyun hakkı*. [unicef.org](https://www.unicef.org).

- Uskan., B., S., Bozkuş., T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, Aralık, 2019; 5(2): 123-131.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu., İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-81. <https://doi.org/10.18039/ajesi.582075>
- Uzun, H. ve Baran, G. (2022). Do fathers effects the social skills of preschool children: *An Experimental Study.Participatory Educational Research (PER) Vol.9(5)*, 222-242.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., Farajian, F. (2012a). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iran J Psychiatry* 2012; 7: 126-134.
- Vahedi, S., Javadi, M., ve Ahmadi, S. (2012b). Trajectory of social competence and behavior problems among preschool children: A longitudinal study. *Early Childhood Development and Care*, 182(6), 747-759. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.642028>
- Veijalainen, J. Reunamo, J. ve Alijoki, A. (2017a). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Veijalainen, S., Poikkeus, A. M., ve Lerkkanen, M. K. (2017b). Development and emergence of self-regulation in early childhood education in Finland. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>
- Vickerius, N., ve Sandberg, A. (2006). Motivation and play in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 77-93.
- Viejo, G., Ortega-Ruiz, R., ve Romera, E. M. (2018). Social interactions in children's play. *Journal of Child Psychology*, 39(4), 410-425.
- Wang, Y., Tao, Y., Zhu, L., Li, Y., ve Huang, D. (2022). Preschool children's negative affect and social skills in China: The moderating effect of the teacher-child relationship. *Front. Psychol.*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.991039>
- Yaltır, S. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygularını ifade etme düzeyleri ve sosyal davranışları*. [Yüksek Lisans Tezi], Erciyes Üniversitesi.
- Yaşar, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri ve yönetici işlevler ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi.

- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (4.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2022). *Çocuk psikolojisi*. (44. Baskı). Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (Ed.). (2016). *Ana-baba okulu*. (21.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, K. (2012). Oyun ve çocuk gelişimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 23–38.
- Yıldırım, Z. (2022). *Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., ve Beardslee, W. R. (2013). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 68(4), 272-284. <https://doi.org/10.1037/a0031343>
- Yurdakul, Z., Özkan, D., ve Korkmaz, Z. (2021). Gender differences in social interaction among preschool children during play. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 46-59. <https://doi.org/10.1177/1476718X20972845>

EKLER

EK 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu

T.C
KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oyun Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırma Sena Zeynep KUMRAL tarafından yürütülen söz konusu araştırma, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmektedir. Araştırma süresince sizden elde edilecek tüm bilgiler gizlilik ilkesi doğrultusunda korunacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Katılımınız tamamen gönüllüdür. Dilediğiniz takdirde araştırmaya katılmayabilir ya da katılım sonrasında herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan ayrılabilirsiniz. Araştırma hakkında herhangi bir sorunuz ya da açıklığa kavuşturmak istediğiniz konular olması durumunda, aşağıda iletişim bilgileri yer alan araştırmacıyla dilediğiniz zaman iletişime geçebilirsiniz. Bu formu imzalamanız, araştırmanın amacı, kapsamı ve haklarınız hakkında bilgilendirildiğinizi ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğinizi göstermektedir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek oyunun türü gibi etmenleri, ortaya çıkarmaktır.

Süresi: 15 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Ankara, Balıkesir, Bursa, İstanbul

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam istenen çalışmanın amacı, gerekçesi, süresi ve yürütüleceği yer hakkında yazılı bilgileri okudum ve anladım. Araştırma süresince bana düşen sorumluluklar tarafımdan açıkça anlaşılmıştır. Araştırmacı, çalışma ile ilgili gerekli açıklamaları sözlü olarak da yapmıştır. Araştırmanın olası yararları ve karşılaşılabileceğim riskler konusunda bilgilendirildim. Bu araştırmaya, herhangi bir baskı, zorlama ya da yönlendirme olmaksızın, tamamen kendi özgür irademle katılmayı kabul ediyorum. ☐

EK 2: Demografik Bilgi Formu

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Öğretmenler

İstanbul Kent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Tezli Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans bölümü öğrencisiyim. Yüksek Lisansımı tamamlamak için tez hazırlamaktayım. Tez konumun adı “Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oyun Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki ilişkinin incelenmesi”. Araştırmamızın amacı okul öncesi dönemde çocukların oyun becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek oyunun türü gibi etmenleri, ortaya çıkarmaktır.

Taahhütname;

“Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oyun Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS Nezdinizde yürüteceğim anket çalışmasını, ilgili kurumda bizzat fiziki olarak ya da çevrim içi yöntemlerle gerçekleştireceğimi; bu çalışma kapsamında elde edilen katılımcılara ait kişisel bilgiler, sağlık verileri, iletişim bilgileri ve bunlarla sınırlı olmamak üzere araştırma sürecinde paylaşılan tüm verileri gizli bilgi olarak kabul ettiğimi beyan ederim. Bu bilgilerin gizliliğini korumak, üçüncü kişiler tarafından öğrenilmesini veya ele geçirilmesini engellemek amacıyla, araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde ve sonrasında gerekli tüm teknik ve idari tedbirleri alacağımı; söz konusu bilgileri yalnızca tez/proje çalışmamı tamamlamak amacıyla kullanacağımı; bu bilgileri hiçbir şekilde üçüncü kişilere aktarmayacağımı, açıklamayacağımı, paylaşmayacağımı ve kamuya duyurmayacağımı kabul, beyan ve taahhüt ederim.

Aşağıdaki tabloda size ve öğrencinize ilişkin bazı bilgiler bulunmaktadır. Soruları okuyarak size uygun seçeneği işaretleyiniz. Ankette toplanan veriler sadece araştırmacılarda tutulacaktır herhangi bir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden içtenlikle ve doğru yanıtacağınız kanısındayız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sena Zeynep KUMRAL

A. ÇOCUĞA İLİŞKİN BİLGİLER

ÇOCUĞUN YAŞI	ÇOCUĞUN CİNSİYETİ	OKUL TÜRÜ
48-60 ☐	KIZ ☐	BAĞIMSIZ ANAOKULU ☐
60-72 ☐	ERKEK ☐	İLKOKULA BAĞLI ANASINIFI ☐
		ÖZEL OKUL ÖNCESİ KURUMU ☐

B. ÖĞRETMENE İLİŞKİN BİLGİLER

YAŞ	CİNSİYET	MEDENİ DURUM	EĞİTİM	OKUL TÜRÜ
20-25 ☐	KADIN ☐	EVLİ ☐	LİSANS ☐	BAĞIMSIZ ANAOKULU ☐
25-30 ☐	ERKEK ☐	BEKAR ☐	YÜKSEK LİSANS. ☐	İLKOKULA BAĞLI ANASINIFI ☐
30-35 ☐			DOKTORA ☐	ÖZEL OKUL ÖNCESİ KURUMU ☐
35-40 ☐				

EK 3: Etik Kurul Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.04.2023- E-10420511-050-22026



T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-10420511-050-22026
Konu : Etik Kurul Onayı

26.04.2023

Sayın Sena Zeynep KUMRAL

Yürütücülüğünü yapacağınız "Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oyun Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu çalışmanız ile ilgili başvurunuz Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.04.2023 tarihli, 2023-03 sayılı toplantısında görüşülerek ekteki şekliyle uygun olduğuna karar verildi.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet Tuğrul BİREN
Başkan

Ek: Raportör Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 1DAI-SUMD-8HIM Belge Doğrulama Adresi : <https://ebys.kent.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx>

Adres: Cihangir Mahallesi Sıraselviler Caddesi No:71 Beyoğlu İstanbul
Telefon No : 2126101010 Fax No : 2122445368
e-Posta : saglikbilimleri.ayek@kent.edu.tr İnternet Adresi : <https://www.kent.edu.tr>
Kep Adresi : istanbulkentuniversitesi@hs03.ksp.tr

Bilgi İçin :Bahar TURGUT
Fakülte Sekreteri
Dahili No:371



ÖZ GEÇMİŞ

Sena Zeynep KUMRAL lise eğitimini Bayrampaşa Tuna Mesleki ve Teknik lisesinde tamamladı. 2021 yılında İstanbul Kent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümünden mezun oldu. Lisans eğitimi boyunca farklı alanlarda eğitimler almış, gönüllü olarak çalışma faaliyetleri göstermiş ve farklı alan ve kurumlarda staj yaparak eğitimini tamamlamıştır. 2022 yılında İstanbul Kent Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi bölümü yüksek lisans programına başlamıştır. Üniversiteden mezun olduktan sonra çeşitli atölye ve danışmanlık merkezlerinde görev yapmıştır. Şu an Aloha Ebeveyn ve Çocuk Gelişim Merkezinde aile ve çocuk odaklı çalışmalarını sürdürmektedir.

