

**SOSYAL YETKİNLİK BECELERİNİ DESTEKLEYEN GÜNLÜK
EĞİTİM UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ HAKKINDA
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Ece Nur YILDIRIM
201149203

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÇELİMLİ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2023

**SOSYAL YETKİNLİK BECELERİNİ DESTEKLEYEN GÜNLÜK
EĞİTİM UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ HAKKINDA
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Ece Nur YILDIRIM

201149203

ORCID: 0009-0000-8025-4411

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÇELİMLİ

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eylül, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Tezimin teşekkür yazısına kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Çağla Çelimli'ye teşekkür ederek başlamak istiyorum. Tüm süreç boyunca desteğiniz ve bilgi birikiminiz benim için çok değerliydi.

Tezimin temelini atmamı sağlayan, çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, her zaman yanımda olan çok kıymetli hocalarım Dr. Tuba Eren ve Uzman Klinik Psikolog Simge Direk'e sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın mimari, bilgi birikimleriyle, destekleriyle beni mesleğe hazırlayan Yakın Doğu Üniversitesi PDR bölümündeki tüm hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman arkamda olan, maddi ve manevi desteğini bana hissettiren kıymetli aileme babam Mehmet Yıldırım'a annem Semra Yıldırım'a ve abim Tolga Yıldırım'a teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Ece Nur YILDIRIM

Eylül, 2023

ÖZET

SOSYAL YETKİNLİK BECELERİNİ DESTEKLEYEN GÜNLÜK EĞİTİM UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ece Nur Yıldırım

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çağla Çelimli

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Ataşehir’de bulunan üç anaokulunda görev yapan 17 gönüllü okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin sosyal yetkinlik kavramı, bu kavrama dair akıllarına gelen kelimeler, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinlikler, sosyal olarak yetkin bir çocuğu tanımlama, etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkileri, etkinliklerin kısıtlayıcı yönleri, etkinliklerin destekleyici yönleri, etkinliklerin uygulama sürecinde katılım sağlama durumları ve etkinliklerin içerisinde etkili bulunan yönler hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Yapılan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen verileri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, elde edilen veriler, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için iki uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda, okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler:Sosyal Yetkinlik, Okul Öncesi Dönem, Günlük Eğitim Uygulamaları

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE EFFECTS OF DAILY EDUCATIONAL PRACTICES SUPPORTING SOCIAL COMPETENCE SKILLS ON PRE-SCHOOL CHILDRENNAME OF THE THESIS

Ece Nur Yıldırım

Thesis Master

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Master Programme With Thesis

Thesis Advisor: Phd, Çağla Çelimli

Maltepe University Graduate School, 2023

The aim of this study is to examine the impact of daily educational practices on the development of preschool children's social competence skills according to the perspectives of preschool teachers. The study group consists of 17 volunteer preschool teachers working in three kindergartens located in Istanbul Ataşehir. Within the scope of the research, the views of the participant teachers were investigated regarding the concept of social competence, words that come to mind related to this concept, activities that support children's social competence skills, defining socially competent children, the effects of activities on children, the restrictive aspects of activities, the supportive aspects of activities, the extent of participation in the implementation process of activities, and the effective aspects within the activities. In this study, the qualitative research method of case study was used. As data collection instruments in the research, an interview form and an observation form were used. Content analysis was used in the analysis of the data obtained. Themes were determined based on relevant literature, codes were extracted, and a content analysis suitable for qualitative research was conducted, and the findings were presented. The data obtained were analyzed by identifying themes and sub-themes in line with the objectives of the study. In this study, the data obtained were presented to two experts to ensure the reliability of the research. As a result of the research, it was concluded that daily educational practices play an important role in the development of preschool children's social competence skills.

Keywords:Social Competence, Preschool Period, Daily Education Practices

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10
2.GENEL BİLGİLER	12
2.1 Okul Öncesi Dönem	12
2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik	14
2.2.1 Sosyal yetkinliğin gelişimini etkileyen faktörler	15
2.2.2 Sosyal öğrenme kuramına göre sosyal yetkinlik	16
2.2.3 Okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik gelişimi	18
2.3 Okul Öncesi Eğitim Programında Oyunun Gelişimsel İşlevi.....	19

2.3.1 Bilişsel gelişim	20
2.3.2 Psikomotor gelişim	21
2.3.3 Dil gelişimi	21
2.3.4 Sosyal gelişim	22
2.3.5 Duygusal gelişim	23
2.4 Oyun Evreleri	23
2.4.1 Parten'in oyun evreleri	24
2.4.2 Piaget'in oyun evreleri	25
2.4.3 Smilansky oyun evreleri	25
2.5 Oyun Türleri	26
2.6. Çember Saati	30
2.7 İlgili Araştırmalar	34
2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar	34
2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar	36
3.YÖNTEM	38
3.1 Araştırma Modeli	38
3.2 Evren ve Örneklem	39
3.3 Veriler ve Toplanması	41
3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	42
4 BULGULAR VE TARTIŞMA	45
4.1 Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular	45
4.2 Gözleme İlişkin Bulgular	61
4.3 Tartışma	74

5.SONUÇ ve ÖNERİLER	77
KAYNAKLAR	82
EKLER.....	98
Ek 1. Etik Kurul Kararı.....	98
Ek 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu	99
Ek 3. Görüşme Formu Soruları.....	100
Ek 4. Gözlem Formu Soruları.....	101
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler	39
Tablo 2. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Kavramı Hakkındaki Görüşleri	45
Tablo 3. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Denilince Akıllarına Gelen İlk Beş Kelime Hakkındaki Görüşleri.....	46
Tablo 4. Katılımcıların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri.....	48
Tablo 5. Katılımcıların Sosyal Olarak Yetkin Bir Çocuğu Tanımlamaları Hakkındaki Görüşleri	49
Tablo 6. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinliklerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşleri.....	51
Tablo 7. Katılımcıların Uygulanan Etkinliklerin Sosyal Yetkinlik Becerilerini Kısıtlayan Yönleri Hakkındaki Görüşleri	53
Tablo 8. Katılımcıların Uygulanan Etkinliklerin Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Yönleri Hakkındaki Görüşleri.....	54
Tablo 9. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinliklerin Uygulamaları Sırasında Katılım Sağlama Durumları Hakkındaki Görüşleri	56
Tablo 10. Katılımcıların Uyguladıkları Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinliklerin İçerisinde Etkili Buldukları Hakkındaki Görüşleri.....	58
Tablo 11. Katılımcıların Etkinlikleri Uygularken Zorlandıkları Yönler Hakkındaki Görüşleri	59
Tablo 12. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Fiziksel Koşula İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular	61
Tablo 13. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Öğrenci İlişisine İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular.....	63
Tablo 14. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Sınıf İlişisine İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular	67

Tablo 15. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Etkinlik Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular	69
--	----



KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SCBE-30 : Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme (SCBE-30)

SYDD: : Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği



1. GİRİŞ

1.1. Problem

Bireylerin başkalarına olumlu tepki vermesini sağlayacak ve olası olumsuz tepkileri önleyecek becerilere sahip olması çok önemlidir. İnsanlar, diğer insanlarla etkileşime girmelerini sağlayan sosyal olarak onaylanmış davranışlara sahip olmak ister. Bu davranışlara sosyal beceriler denir (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal becerilerin tanımında henüz bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. Sosyal beceriler genel olarak iletişim kurma, bireyler arasında iletişimi başlatma, etkileşim kurma, ilişkileri sürdürebilme ve sona erdirme gibi kavramlardan meydana gelmektedir. Sosyal becerilerin bir davranış olarak ortaya çıktığı, gözlem yaparak öğrenildiği söylenilebilir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda erken çocukluk döneminde çocukların sosyal becerileri kazanabilmesi için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranlarının etkisi oldukça büyük ve önemlidir (Uslu, 2019).

Sosyal beceri toplum içerisinde insanlar arası ilişkilerde kişilerin amaçlarına yönelik, sosyal durumlara da uyumlu bir biçim almasını oluşturan yani olumlu, olumsuz gelen tepkilerin anlaşılıp çözüme kavuşturulması, bilişsel ve duygusal bir biçim alması durumudur (Yüksel, 1999). Şahin (2015) ise sosyal beceriyi çocukların içinde bulunduğu grupta akranlarına uyum sağlama, onlar tarafından kabul edilme durumunu arttırmayı sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır. Bu beceriler genel olarak olumlu iletişim kurmak, toplumsal kurallara uymak, kültürel değer ve yargılara uyum sağlamaktır. Çocuklarda sosyal becerilerin temel kazanımları üç-beş yaş arasında gerçekleşmekte, sosyal gelişimlerini tamamlayamamaları onların gelecekteki sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkileyecek her türlü problemin okul öncesi dönemde çözülmesi, çocukta ortaya çıkabilecek davranış problemlerinin erken dönemde müdahale edilerek çözüme kavuşturulmasını bu da çocuğun hem topluma hem de okul hayatına daha kolay uyum sağlayabilmesini sağlayabilecektir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında; çocukların sosyal gelişimlerinin yaşlarına ve gelişimlerine uygun olarak gerçekleşmesi sağlıklı bir toplumun temellerini oluşturacaktır.

Kişilerin sosyal yetkinliklerinin oluşmasında sosyal becerilerin oldukça büyük yeri vardır. Sosyal yetkinlik ve sosyal beceri kavramları ayrı kavramlardır fakat sosyal yetkinlik kavramı sosyal beceri kavramını da içerisinde barındırmaktadır (Russel Lee, Spieker ve Oxford, 2016). Bu iki kavram çok sık birbiriyle karıştırılmaktadır. Bu durumun kökeninde yatan sebebin sosyal becerisi olan kişinin sosyal yetkinliğe de sahip olduğu düşüncesidir. Sosyal yetkinlik kavramı daha genel daha değerlendirici bir kavramdır. Yani belirli bir sosyal görevde yeterli oluşumu, performansı gösteren kişi sosyal anlamda yetkin olabilmektedir (Sarı, 2007).

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramları arasındaki farkı ifade etmek oldukça zordur. Şahin (2001), Sarı (2007) ve Çorbacı-Oruç (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, sosyal beceri kavramının sosyal yeterlilik kavramını da içerdiğini düşünerek bu kavramları üç temel boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar; sosyal beceri, sosyal performans ve sosyal uyum kavramlarını içermektedir. Ancak, bu konudaki daha fazla araştırma ve literatür taraması gereklidir. Kişinin sosyal becerileri gelişmiş ise sosyalleşme sürecinde bulunduğu ortamda, çevresindeki kişilerle sağlıklı bir ilişki kurabilmektedir. Kişi, iletişimde bulunduğu kişilere kendini ifade ederken saygı çerçevesinde hareket eder ve insan ilişkileri güven ve dayanışma duygusu içinde gerçekleşir. Sosyal yetkinliğe ulaşan ve bunun sonucunda uyumlu davranışlar gösteren kişiler sosyal becerilerini kullanan ve geliştiren kişilerdir. Yardımlaşma, uzlaşma, öfkesini kontrol edebilme, empati yeteneği gelişen sosyal yetkinliğe ve sosyal becerilere sahip kişilerde görülen davranışlardır (Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014). Ayrıca kişilerarası ilişkiler dışında iş hayatı, eğitim hayatı vb. gibi alanlarda sosyal yetkinliğe dahildir ve kişinin davranışlarının gelişip şekillenmesinde etkilidir. Başkalarının duygularını anlayabilmek ve kendi duygularını ifade edebilmek sosyal yetkinlik adına gerekli olan unsurlardandır (Çorbacı-Oruç, 2008). Bunların yanında sosyal yetkinlik kavramı, kendini düzenleme, işbirliği yapabilme, sosyal problemleri çözebilme, bakış açısı alma gibi becerileri de kapsadığı görülmektedir (Gülay, 2008).

Sosyal becerilerini geliştiren ve işlevsel hale getiren kişilerin, sosyal yetkinliğe ulaşması ve bununla beraber uygun eylemler yapması gerekmektedir. Empati kurma, sıraya girme, yardımlaşma, anlaşmaya varma, diğer insanların duygu ve

düşüncelerine anlayışlı olma gibi sosyal beceriler, aynı zamanda sosyal yetkinliğe sahip kişilerden de beklenen davranışlardır (Gözükırmızı, 2019). Mcfall'a (1982) göre sosyal beceriler, kişilere toplum tarafından yüklenen görevlerin yerine getirilmesi gereken davranışlarken, sosyal yeterlilik kişiye yüklenen görevleri kişi yeterli yaptıysa bunu yaptığını gösteren durumdur yani sonuca dayalı değerlendirmedir. Bu yargılar daha çok arkadaş, aile, öğretmen gibi kişilerin fikirlerine dayanır (Aktaran Akfırat-Önalın, 2006).

Genel olarak sosyal yeterlik; kişinin kendini ifade edebilmesi, aile üyeleri ve diğer kişiler tarafından kabul görebilme, kendisini destekleyen bir ortama sosyal çevreye, kendine güvenmeye, sosyal açıdan özgür bağımsız olabilmeyi ifade etmektedir. Sosyal yeterlilik kavramı bir bireyin sosyal yeterlik seviyesi, sözel hareketlerin, jest ve mimiklerin uygun yerde ve doğru zamanda kullanılması ile bağlantılıdır (Uslu 2019). Bu beceriye sahip çocuklar yaptıkları aktivitelerde daha iyi şeyler hissedip, karar verme yeteneğine sahip olurlar. Becerisi gelişmemiş olan çocuklar ise yaşlıları tarafından dışlanmaktadır. Sosyal, psikolojik ve davranışsal açıdan hayatlarının ilerleyen zamanlarında sıkıntılarla karşılaşan çocukların öncesinde yaşlılarıyla yetersiz zayıf diyalogları olduğu görülmektedir (Sarı, 2007).

Taborsky ve Oliveira (2012), sosyal yetkinlik, kişilerin içinde bulundukları ortamda, ortam tarafından kabul edilebilir davranışları kazanarak kişilerin uyum sağlama, olumlu iletişim kurmasını sağlayan tüm beceri, davranış ve duygular olarak tanımlamıştır. Sosyal yetkinlik bireyin diğer bireyler tarafından kabul edilme, sevilme, bulunduğu sosyal ortamlarda iyi etkileşim ve iletişim kurmayı öğrenme derecesidir (Trawick-Smith, 2014). Bireylerin bulunduğu sosyal ortamlarda gülümseme, uyumlu olma, işbirlikçi ve paylaşımcı olma, iyi iletişim kurma becerileri sosyal yetkinlik kavramının içeriğini oluşturmaktadır (Altun Nalbant, 2016). Altay ve Güre (2012) ise çocuğun toplum içerisinde göstermiş olduğu tüm davranışları sosyal yetkinlik olarak tanımlamıştır.

Topluman bir parçası olan çocuklar toplumun kurallarını, toplumsal ilişkileri zamanla sonradan öğrenir ve topluma uyum sağlayabildiği sürece toplum tarafından kabul edilerek toplumun bir üyesi olur. Yapılan çalışmalarda sosyal yetkinliğin; zaman zaman çocuğun içinde yer aldığı herhangi bir sosyal ortamda bazen ise

çocuğun okulda gösterdiği sosyal beceriler ve yetiler olarak belirtilmiştir (Altay ve Güre, 2012). Yani sosyal yetkinlik çocukların akranları, ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer kişilerle olan ilişkileri ile değerlendirilir. Çocukların sosyal yetkinlikleri sosyal becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir. Sosyal yetkinliğin önemli bir göstergesi ise çocukların arkadaşları ve yetişkinlerle etkili bir şekilde iletişim kurma, duygu ve davranışlarını sosyal çevreye göre ayarlama ve kendilerini ifade edebilme yetenekleridir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Çocukların sosyal yetkinliklerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla çocukların yüksek sosyal becerilere sahip olabilmeleri için aile ortamında etkili iletişim becerilerinin kullanılması, çocukların kişiliğine saygı gösterilmesi, ihtiyaçlarının sevgi dolu ve zamanında karşılanması gerekir. Ayrıca çocuklar bu becerileri bir oyun ortamında deneyerek bu becerileri geliştirme fırsatları bulabilirler. Doğduğu andan itibaren çok çabalayan, çevreye uyum sağlayan, mutlu ve başarılı bir yaşam süren çocuğun sosyal yetkinlik düzeyi de yüksektir diyebiliriz (Olca, 2008). Ayrıca çocukların paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, sorumluluk alma ve problem çözme becerileri ile kendi kararlarını verebilme ve uygulayabilme davranışları sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklardan beklenen kazanımlardır. Bir çocuğun bilgi ve becerilerini arkadaşları, ailesi ve diğer kişilerle ortak bir amaç için birleştirmesi, işbirlikçi davranışlar edindiğini gösterir. Çocuk böylece ilerleyen süreçte gelecekte alması gereken sorumlulukları üstlenme gibi davranışları pekişmektedir (Aslan, 2011).

Çocuklarda sosyal yetkinlik ebeveyn davranışlarından da etkilenir. Ebeveynler ve bebek arasındaki ilişki çocukların duygularını dış çevreye ifade etme şeklini belirlemek için bebeğin güveninin ve kişilik gelişimini doğrudan etkiler. Yani çocuklarda sosyal yetkinliğin gelişimi için en önemli faktör anne-baba veya çocuğa bakım veren kişidir diyebiliriz. Erken çocukluk dönemi sosyal becerilerin kazanımının hem hızlı hem de doğru veya yanlış şekilde öğrenildiği dönemdir. Çocukların ilk sosyal ortamı olan aile ortamında yer alan ebeveynlerin çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini yükseltebilmek için davranışları ile rol-model olmaları oldukça önemlidir (Çorapçı vd., 2010).

Sosyal yetkinlikleri yüksek çocuklar gelecekte çözüm odaklı, zor işleri başarma odaklı, gerçekçi ve mantıklı hedefler koyan ve hedeflerine ulaşmak için doğru bir

şekilde adım adım ilerleyen bireyler olurlar. Bu bireyler hedeflerine ulaşırken zor durumlar ile karşılaştıklarında pes etmek yerine mücadele etmeyi tercih ederler. İnsan ilişkilerinde sevilirler ve mutlu kişilerdir (İsrael, 2007). Sosyal yetkinlikleri düşük bireyler ise tam tersi olarak düşük özgüvenli, zor durumlar karşısında pes eden herhangi bir hedefi olmayan, sağlıklı iletişim kuramayan, davranış problemlerine sahip ve bunun sonucunda toplum tarafından dışlanan bireylerdir.

Okul öncesi dönemde son zamanlarda sosyal yetkinliği oluşturan sosyal beceriler oldukça önemsenen ve üzerinde çalışılan bir kavram olmuştur. Okul öncesi dönem kişiliğin gelişmesinde çok önemli bir dönem olmakla birlikte bireyin sosyal, duygusal ve davranışsal özelliklerini etkileyen durumların bu dönemde kazanıldığı görülmektedir (Demir, Karabay ve Asi, 2017).

Çorbacı Oruç (2008)'a göre bireyin sosyal ilişkilerini yönetebilme, yeterli düzeyde sosyal davranış sergileyebilme becerileri sosyal yetkinlik olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun sosyal yetkinliğini inşa eden en önemli unsur akran iletişimi ve oyunlardır. Oyun içinde çocuk rolden role girerek gözlem yapar ve sosyal becerilerini geliştirir (Altay ve Güre, 2012). Özellikle okul öncesi dönemde aileden ilk defa uzaklaşan ve akranları ile vakit geçiren çocuk sosyal etkileşime dair birçok deneyim yaşar. Grup aktiviteleri ve serbest oyunlar çocukların en fazla etkileşimde bulunduğu alanlardır. Bu nedenle okul öncesi dönemin sosyal yetkinlik dönemi için çok kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014).

Okul öncesi dönemde sınıf içinde getirilen kurallar da sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır. Arkadaştan özür dilemek, teşekkür etmek, vurmamak, izinsiz eşya almamak gibi kurallar akran etkileşiminde olması gereken sınırları belirtmektedir (Akman ve Gülay, 2008). Oyunlarda paylaşım yapabilen, arkadaşlarına kibar davranabilen, taleplerini ve sınırlarını dile getirebilen çocuk sosyal yetkinlik yolunda önemli adımlar atmaktadır (Tuğrul, 2002).

Okul öncesi sınıfları genellikle akranlarla, tekrarlanan etkileşimin bağlamı olarak görülmektedir. Bazı karmaşık pragmatik beceriler ve akranlarla ilişkili sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi okul öncesi ortamların belirleyici standartları olarak kabul edilmektedir (Jenkins, Mulvey ve Floress, 2017). Okul, çocuklara iş birliği

yapma, grup halinde çalışma, akranlarla oyun oynama, iletişim kurma, iletişimi devam ettirme, kendi haklarını koruma, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olma gibi sosyal becerilerin gelişmesini destekleyen birçok fırsat sunmaktadır (Çimen, 2009).

Bireyin yaşam boyunca sürekli sosyalleşmek ve sosyal ortamların gereklerini yerine getirme zorunluluğu düşünüldüğünde sosyal yetkinlik becerilerinin ne kadar önemli olduğu fark edilebilir. Bu becerilerin gelişimi ise erken çocukluğa denk gelmektedir. Öncelikle aile yaşamı ile başlayan sosyalleşme okul öncesi eğitim kurumlarında devam eder ve çocuk akran ilişkilerini bu ortamda kavrar. Yapılan bir çalışmada yaşamın ilk altı yılında sosyal yetkinlik becerileri gelişmeyen çocuklarda yetişkinlikte sosyal açıdan uyumsuzluk yaşanma ihtimalinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Ladd, 2000). Sosyal yaşamın gereklerini yerine getirebilen çocuklar yetiştirebilmek için okul öncesi eğitim kaçınılmazdır (Sarı, 2007).

Erken çocuklukta sosyal yetkinlik becerilerini kazanamamış çocukların yaşamlarının ileriki yıllarında önemli sorunlar meydana gelmektedir. Özellikle ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde yakın ilişkiler kuramama, duygularını ifade edememe, sınır koyamama, arkadaş edinememe gibi sorunlar gözlenebilmektedir (Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014). Mevcut araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen günlük eğitim programlarının çocukların üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olmak için öğretmen görüşlerinden faydalanılması önemli bir konu olarak görülmektedir.

Yapılan araştıralardan da görüldüğü gibi sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen günlük eğitim programlarının okul öncesi dönemi çocukları üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olmak, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların geliştirilmesi gereken sosyal, bilişsel ve davranışsal vb. alanlarıyla ilgili daha farkındalık sahibi bir şekilde etkinlikler hazırlanmasına ve ilgili alanlarda gelişimlerinin artmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri aracılığı ile çocukların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen günlük eğitim ve uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olmak araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisini, okul öncesi öğretmen görüşleri temelinde incelemektir. Çocukların sosyal yetkinlikleri, onların yaşamları boyunca karşılaşacakları sosyal etkileşimlerde başarılı olmalarını sağlayan temel unsurlardır. Bu bağlamda, günlük eğitim uygulamalarının bu becerilerin gelişimine katkısı ve etkinliklerin nasıl tasarlanması gerektiği, öğretmenlerin bakış açısıyla ele alınmıştır.

Temel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtilmiştir:

1. Fiziksel koşulların okul öncesi öğrencilerin sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini incelemek.
2. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul öncesi öğrencilerin sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini incelemek.
3. Öğretmen-sınıf ilişkisinin okul öncesi öğrencilerin sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini incelemek.
4. Etkinlik planlama ve uygulamasının okul öncesi öğrencilerin sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini incelemek.

1.3. Önem

Okul öncesi dönem çocuğun eğitim hayatının ilk başlangıcıdır ve çocuğu ilkökula ve ilerleyen süreçteki eğitimine hazırlık sağladığı ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde okula başlama yaşının küçülmesi, çocukların özellikle sosyal-duygusal gelişim alanındaki becerileri de erken öğrenmesini gerekli kılmıştır. Bu alandaki beceriler çocuğun ilerleyen süreçteki akademik başarısını da etkilemekle birlikte sınıf ortamına uyum sağlayamama, etkinliklere katılamama gibi durumlara yol açmaktadır. Bu durum çocuğun akranları tarafından daha az kabul görmesine ve çocuğun okula karşı kötü düşüncelere sahip olmasına yol açabilmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların serbest bir şekilde eylemlerde bulunabildiği bir dönemdir. Oyun ve eğlence hayatlarının merkezinde yer alır (Salı, Akyol ve Baran, 2014). Oyun sahası çocuk için gerçekliğin dışında başka bir dünyadır. Bu dünyada

hayallerini, dileklerini ortaya çıkarabilir. Dilediği ortamı oluştururken de farklı rolleri deneyimler (Piaget, 1962). Aynı zamanda, oyunun öğrenme sürecindeki rolü vardır. Aktif öğrenmeye destek verir ve bununla birlikte çocuk oyun oynarken tecrübe kazanır. Okul öncesi dönemde oyun ortamları MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ilke ve kuralları doğrultusunda belirlenir. Öğretmenler, Okul Öncesi Eğitim Programı genel amaç ve ilkeleri ışığında oyun etkinlikleri planlar ve uygular. Bu dönem, çocuk gelişimi için etkin ve önemlidir. Dolayısı ile hem oyun hem de sosyal yetkinlik yetenekleri açısından, bu dönem çocuklarının eğitimi ile ilgilenen eğitimcilerin fikirleri dikkate alınmalıdır (Ogelman, 2012).

Oyununun çerçevesi ve net bir amacı vardır. Belli bir kural çerçevesine sahip olan ya da olmayan, çocuğun daima isteğiyle birlikte bütün gelişim sürecinin temelindedir. Öğrenme aşamasında önemli bir faaliyettir (Dönmez, 1992). Oyun, çocuk yaşamında onun gelişim sürecini bütünleyen bir görevlidir. Yaşamında deneyim edinerek öğrenmeyi sağlar. Hem toplumsal hem de fiziksel dünyayı çok daha iyi kavramasını kolaylaştıran bir faaliyettir (Uluğ, 1999). Oyunun çocuğa faydası, sosyal yaşamı daha iyi anlamasına yardım etmesinin yanında, sosyal yaşama adapteolma sürecine katkı sağlamasıdır. Oyun, öğrenmenin doğal yolla gerçekleştiği bir etkinliktir. Çocuğun bu etkinlik içinde duyguları belirginleşir, yeni kabiliyetleri ortaya çıkar ve mevcut olanların da gelişimi sağlanır. Oyun oynarken çocuk özgürdür. Özgür bir alanda öğrenmeyi gerçekleştirirken, bildiklerini de oyun sahasına aktarması açısından da işlevseldir (Yörükoğlu, 2002).

İlgili alanyazında okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinliklerini ve bu yetkinlikleri etkileyen faktörleri inceleyen birçok araştırma yer almaktadır: Kotler ve McMahon (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 3-4 yaş aralığındaki okul öncesi eğitim gören çocukların sosyal yetkinlik seviyeleri ile kaygı düzeyleri araştırılmıştır. Rydel, Bohlin ve Thorell (2005), okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını ebeveyn tutumları ve öğretmen ilişkileri ile ilişkilendirmişlerdir. Bornstein ve Chun-Shin (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinliklerini incelemiş ve bu yetkinliklerin ergenlik dönemindeki davranışlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini araştırmıştır. Farrell (2010) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki öğrencilerin

sosyal yetkinliklerinin akran ilişkileri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Öneren Şendil (2010), okul öncesi eğitim gören çocukların sosyal yetkinlik becerileri ve akran ilişkilerini incelemiş ve bu bağlamda sosyal yetkinliğin arkadaş seçimine etkilerini ele almıştır. Altay ve Güre (2012), annelerin ebeveynlik stillerini ve çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını incelemiş, demokratik ebeveynliğin olumlu sonuçlarını vurgulamıştır. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012), ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışları üzerindeki etkilerini analiz etmişler ve demokratik tutumların olumlu sonuçlarını göstermişlerdir. Ogelman (2012), Türk çocuklarının sosyal yetkinlik faktörlerini incelemiştir. Sette, Baumgartner ve Mac Kinnon (2015), popülerliğin sosyal yetkinlik ile pozitif ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Gür, Koçak, Demircan, Baç, Şirin ve Şafak (2015), kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve erkek çocukların daha fazla saldırgan davranış sergilediğini vurgulamışlardır. Köksal (2016), ebeveyn tutumlarının çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yaralı ve Özkan (2016), sosyal yetkinlik ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinliklerinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Demir, Karabay ve Asi (2017), 5 yaşındaki çocukların sosyal duygusal uyumları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Ren ve Edwards (2017), Çinli çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal yetkinliklerinde ebeveynlik ve sosyal yetkinliğin dolaylı rolünü incelemiştir. Gözükırmızı (2019), annelerin mükemmeliyetçi davranışlarının çocukların sosyal yetkinliklerini olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik becerilerinin geliştirilmesinin, çocukların birey olma sürecinde her alanda olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinliklerini desteklemek için kullanılan günlük eğitim uygulamalarının etkilerini anlamak, bu alandaki eğitim pratiklerini geliştirmek, çocukların daha sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamak, onların özgüvenlerinin geliştirilmesini sağlamak ve toplumsal etkileşimlerde daha başarılı bireyler olarak yetiştirilmelerine yardımcı olmak açısından büyük öneme sahiptir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

1. Araştırmanın ölçek materyalleri konu hedefine göreliği,
2. Çalışmada olan okul öncesi eğitimcilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevapların doğruluğu

1.5. Sınırlıklar

Araştırmanın sınırlılık oluşturabileceği öngörülen unsurlar şu şekildedir:

1. Araştırma, İstanbul Ataşehir’de bulunan 3 anaokulundaki 17 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.
2. Nitel bir araştırma olması sebebiyle değerlendirmeler öğretmenlerin ve araştırmacıların gözlemleri ve verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırma belirlenen zaman sınırlarındadır.
4. Araştırma, soruların ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: 3-6 yaş dönemine verilen isimdir (Yörükoğlu, 2002).

Okul Öncesi Eğitim: Doğum ile başlayan bu dönem eğitimi, ilk okul çağı başlangıcında sona erer. Bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel açıdan gelişime katkı sağlar (MEB, 2013, s.3).

Okul Öncesi Eğitim Dönemi: Doğumda başlar ve ilköğretimin başında sona erer. Okul öncesi yaş grubunun kişisel özellikleriyle gelişim derecesine göre uyaranlara sahip olan bir eğitim sürecidir. Gelişim kademeleri sosyal yapının nitelikleri ile kültür katkısı sayesinde olabilecek en olumlu hale evrilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1983).

Oyun: MEB Okul Öncesi Eğitim Programı açıklamalarına göre çocukta (2013):

Öğrenim oyun vasıtasıyladır, toplumu, kendini anlama ve öğrenmede oyun etkindir. Kritik düşünme yeteneğini sağlar ve dil oyundur.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı açıklamalarında kazanım ve göstergelerin değerlendirilmesi noktasında oyun bir yöntem, etkinlik başlığında ele alınmalıdır. Öğrenmenin oyun ile gerçekleşmesi, programa göre bu dönem çocuğunda vazgeçilmez bir durumdur.

Sosyal Beceri: Bireyin hem kendi ile ilgili hem de başka insanların duyguları, tutumlarını empati kurarak anlaması ve bu doğrultuda eylemlerde bulunmasıdır.



2.GENEL BİLGİLER

2.1 Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem 3 ila 6 yaş aralığıdır. Erken çocukluk dönemi de bir diğer ismidir. Unesco okul öncesi dönemini sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel gereksinimlerine göre bir alt yapı yaratan, geçiş dönemi olarak ifade eder (UNESCO 2023).

Gelişimin farklı yönlerinin diğer yaşam dönemlerine göre en fazla ilişkili olmasının yanında bireyin hayatına dair temel yeteneklerini elde ettiği dönemdir. Çocuk dış dünyayı uyarılar sayesinde keşfederek etkileşim içindedir. Çalışmalara göre, bu dönemde elde edilen tutumların ileriki yaşamlarında kişiliği, tutumu, alışkanlıkları, inançları ve değer yargılarının oluşumunda büyük rolü vardır (Durualp ve Aral, 2010). Beynin yoğun sinirsel yapısı en alıcı durumdadır. Yeni bir bebeğin beyinde 100 milyar nöron vardır. Nöronların her birinde olan sinaps rakamı 2500 iken, 2-3 yaş aralığında ise 15.000'dir. 3 yaşa ait beyin, büyüklere göre daha aktif olduğu bulgulanmıştır. Periyodik uyarılar, güçlü sinirsel bağlantılar meydana getirir. Böylece çocuğun empati ve sempati kurma yeteneği gelişir, oto kontrolü sağlamayı öğrenir. Bunun yanında sosyal, duygusal, zihinsel, entelektüel açıdan gelişim sağlar (Radley ve ark., 2004).

Okul öncesi dönemde bedensel, zihinsel ve motor gelişimde gözle görülür bir değişim yanında, öğrenim de yüksek düzeyde seyreder. Çocuk hem öğrenerek çevreye adaptasyon sağlayarak kendi gelişimini besler hem de bu öğrenme aşamasında yeni problemlerle karşılaşır. Süreç aynı olsa da çocukta oluşan gelişim, değişim bireye özeldir. Çocuk hem güçlü hem de güçsüz olduğu alanlarını fark eder. Sosyal çevre ile kurduğu iletişim şekli öğrenme sürecinde etkindir. Bu şekilde sosyal alanda davranışlarının sonuçlarına aldığı tepkilere göre tutum ve eylem geliştirir (McCabe ve Altamura, 2011).

Çocuğun gelişim serüveni, yaşadığı sosyal ve fiziksel çevre etkisi ile biçimlenir. Fiziksel, sosyal, bilişsel, zihinsel alanları tümü ile kapsarken, başlıklara da birbiri ile ilişki içindedir.

Fiziksel çevrede gelişim, ev, oyun sahaları ve oyuncakları kapsar. Bunlar, çocukta oluşacak olan dünyayı anlamada etkilidir. Dönemin en önemli noktalarından biri ise duyu organlarının fazlası ile etkin olmasıdır. Dolayısı ile yabancı dil öğrenimi, çizim ve müzik aleti çalma vs. gibi kabiliyetlerin elde edilme hızı diğer dönemlere göre daha hızlı ve kolaydır (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Doğan Güçüz, 2009; Kol, 2011).

Okul öncesi çocuğunun bedensel gelişimi ile denge yönetimi kuvvetlidir. İnce motor yeteneği olan makas kullanma, bağcık bağlama, resim yapma vs. kazanımlarına sahiptir. Çamaşırlarını değiştirme becerisine bulunur. Hareket halinde olmayı severler. Atlama, koşma gibi fiziksel aktiviteleri sıkça yaparlar (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Anaokulu, okul öncesi çocuğunun bağımsızlığına giden basamağın ilkidir. Öğrenmenin ve merakın etkin olduğu bu çağda, çocukların “neden, nerede” gibi soru kalıpları içermektedir. Bu çağ çocuklarının kolay direktifleri yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Sosyal çevrede yer edinmek için, toplumsal kurallara uyum sağlayabilirler. Ahlaksal açıdan doğru, yanlış, adaletsiz, haklı vs. terimlerinin anlamlarını kavrama süreci başlamıştır (Knafo ve Plomin, 2006).

Bu dönemde çocuk, güçlü hayal dünyasına sahiptir. Bireysel hareket etmeyi, bir şeyler yapmayı severler. Benmerkezci olmaları nedeni ile paralel oyunu severler. Oyunda norm yaratma becerileri onlara adaleti ve paylaşımcı olmayı öğretme noktasında önemlidir. Oyunun kazanan tarafı olan çocuk takdir edilmesi ve olumlu yaklaşımlarla karşılaşması sayesinde güven kazanır (Smith, 2009; Olsen ve Smith, 2017)

Okul öncesi dönem çocuğunda toplumsal konum ve rol önemlidir. Çünkü çocuk grup dışında hissettiğinde kendini korunmasız düşünür. Dolayısı ile zorbalığa yönelmelerine neden olabilir (Smith, 2009). Çocuk duygu ve düşüncelerini aktarmakta zorlanarak, sosyal alan dışında kaldığında karşı karşıya kalacağı

duygular şunlardır: Eşitsizlik, güvensizlik, ihanet, yalnızlık, reddedilme, utanç, suçluluk, kızgınlık. Bu olumsuz duygular ise çocuğu zorbalık eğilimine itebilmektedir. Kız ve erkek çocuklarının ise böylesi bir durumda verecekleri reaksiyonlar farklıdır. Kızlarda içselleştirme tutumu gözlemlenirken, erkeklerde fiziksel şiddetle karşılaşmaktadır. Bu şiddetin, kişilik yapılanmasında düşük öz benlik, depresyon, kaygı, kendine zarar verme düşüncelerinin oluşumuna neden olduğu bulgulanmıştır (Smith, 2009; White ve Walker, 2018).

Ayrıca bu şiddet eğilimine yani zorbalığa maruz kalan çocukların sosyal ve duygusal boyutta sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında, duygularını anlatma anlamında sıkıntı yaşamaları, toplumsal alanda kuracakları ilişkilerde güçsüz olmalarına neden olurken, zorba olma ya da akran zorbalığını yaşama ihtimalini arttırmaktadır. Bunu engellemek için ise çocuğun hem duygu hem de sosyal dünyasına olumlu besleme yapmak; olası problemlere de zamanında temas etmek mühimdir (Farmer ve ark., 2002; Lyznicki, McCaffree ve Robinowitz, 2004).

2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik

Çocuğun sosyal alana kendini dahil edebilmesinin yolunu açan kriter, sosyal normları ve paralelinde ilişki ağını anlamaları, öğrenmeleri ile bu doğrultuda davranış sergilemeleridir. Dolayısı ile bu süreç çocuğun toplumun bir üyesi olmasının yolunu açar. Araştırmalara göre sosyal yetkinlik, çocuğun bulunduğu sosyal bir ilişki ağı yahut okul içi faaliyetlerinde elde ettiği sosyal yeteneklerdir (Altay ve Güre, 2012). Bu da şunu ifade eder ki, bu yetkinliği kendi yaş grupları, ailesi, öğretmenleri ve sosyal yaşamdaki başka bireylerin değerlendirmeleri belirler. Sosyal yetkinlik ile sosyal beceri arasında pozitif korelasyon vardır. Sosyal yetkinlikte bir diğer kayda değer kriter ise, çevresi ile kurduğu iletişimin sağlıklı olmasının yanında duygu ve eylemlerini toplumsal yapı ile çerçevelerken tüm bunları doğru anlatabilmektir (Çorapçı vd., 2010).

Bir çocuğun sosyal yetkinliğinin gelişimini olumlu etkileyecek etkenler şunlardır (Olçay, 2008);

1. Aile içi sağlıklı iletişimin varlığı,
2. Çocuğun kişiliğine saygının gösterilmesi,

3. Çocuğun gereksinimlerinin göz ardı edilmeden, sevgi ortamında giderilmesi
4. Oyun aracılığı ile becerilerini kullanılmasının sağlanması

Özetle doğum itibari ile yabancı olduğu bu dünyaya, sosyal ilişki ağına girmek için mücadele veren ve bunu başararak huzurlu bir hayat süreci içinde olan çocukta sosyal yetkinlik düzeyi yüksektir (Olçay, 2008). Bunun yanında bu yetkinliğin yüksek olan çocuklardan beklenen; paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, sorumluluk alma ve problem çözme becerileri ile kendi kararlarını verebilme ve uygulayabilme davranışlarıdır. Eğer ki çocuk yaşamı süresince edindiği bilgisini, yeteneğini sosyal çevresi ve ailesi ile ortak bir noktada buluşturabiliyorsa işbirlikçi kazanımını sağlamıştır. Bu da gösterir ki büyüme aşamasında ve büyüdüğünde sorumluluk alma davranışı edinimi sağlanır (Aslan, 2011).

2.2.1 Sosyal yetkinliğin gelişimini etkileyen faktörler

Araştırmalara bakıldığında sosyal yetkinlik becerisini etkileyen temel unsurlar mizaç, cinsiyet, yaş, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve gelir düzeyidir.

Mizaç: Mizaç, çocuğun sosyal ilişkileri açısından belirleyici faktörlerdendir. Genetiksel faktörlerin sebep olduğu temel yatkınlıklar olarak değerlendirilir. Eylemler ve eylemlere verilen reaksiyonlarda mizaç önemlidir. Dolayısıyla mizaç sebebiyle çocukta davranış örüntülerinin oluşumu çok erken yaşlara kadar dayanmaktadır (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014).

Özmert (2006)'e her çocukta kalıtsal bir doğa olduğunu ve bunun da çocuğun duygu dünyasını, tepkilerini, eylemlerini belirlediğini ifade etmektedir. Özmer yine bebekteki eylem derecesinin, adaptasyon becerisinin, ilk tepkilerinin, ruhsal durumunun, dikkat süresinin ve hassasiyetinin mizaç temelli olduğunu aktarmaktadır.

Doğan tüm çocuklarda anne babasının genlerinden gelenin yanında, geçmiş kuşaklardan gelen kalıtsal aktarım bulunmaktadır. Dolayısı ile mizaç oluşumunda genetik faktörlerin etkisi önemlidir. Ebeveynlerle çocuklarının mizaçlarının birbirleri ile paralellik göstermesi olası ve doğal bir durumdur (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014).

Cinsiyet: Sosyal yetkinlik ile ilgili araştırmalar, bize cinsiyet faktörünün önemini göstermektedir. Türkiye’de ve dünyada elde edilen bulgulara göre, kız çocuklarındaki sosyal yetkinlik düzeyi erkek çocuğa oranla daha etkin ve yüksektir (Vahedi, Farrokhi ve Farajian, 2012; Braza vd., 2015; Ölçer ve Aytar, 2014).

Yaş: Bu faktörün sosyal yetkinlik düzeyinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Benson’a (2009) göre çocuğun yaşı ilerledikçe sosyal yetkinlik düzeyinde olumlu artış gözlemlenmektedir. 2014 yılında yapılan Ölçer ile Aytar’ın araştırmasına göre ise altı ile beş yaşı karşılaştırıldığında, altıncı yaşı sosyal yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Akfırat (2006) beş yaşla birlikte bu düzeyde hızlanma gözlemlendiğini, paralelinde tutum ve eylemlerin de değişim gösterdiğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimin ve arkadaş ilişkilerinin önemli yeri bulunmaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi: Bir takım çalışmalara göre anne babanın eğitim düzeyi ile çocukların sosyal yetkinlik tutumları arasında pozitif korelasyon vardır (Ogelman, 2012; Bolattekin, 2014).

Ailenin aylık geliri: Ailedeki maddi durum ile çocuklara sunulabilecek olanaklar arasında paralellik vardır. Ebeveynin maddi düzeyi ne kadar yüksek ise çocuk da o oranda iyi eğitim alabilecek, çeşitli sosyal faaliyetlerin içinde olabilecek ve hayatında birçok uyarıcı ile karşılaşarak perspektifi genişleyecektir. Araştırmalara göre bunun tam tersi bir ekonomik düzeyde ise antisosyal tutumların sıklaştığı bilgisi verilmektedir (Ogelman, 2012).

2.2.2 Sosyal öğrenme kuramına göre sosyal yetkinlik

Kişiler çevresini ve insanları izleyerek, gözlem yaparak davranış kalıplarını elde ederler. Dolayısı ile sosyal öğrenmenin bir diğer adı da çevreden öğrenmedir. Bisiklet kullanmayı, futbol oynamayı öğrenme vs. gibi edinimler deneme yolu ile olur. Fakat deneyerek öğrenme her zaman mümkün olan bir öğrenme yolu değildir. Denemeden veya sadece gördüklerini deneyerek öğrenmeye de “taklit yoluyla, gözlem yoluyla öğrenme” ya da “model alma” denilmektedir (Korkmaz, 2009).

Sosyal öğrenmenin ismi olan Bandura, çocuğun elde ettiği hemen hemen tüm davranışlar dış dünyadaki insan eylemlerinin gözlemlenmesi yolu ile olur demiştir. Bununla birlikte, gözlemden başka bir seçenek öğrenme aşamasında öğrenimi zora ve komple bir hale sokacağını ifade etmiştir. Yeteneklerin çoğunun taklit ile elde edilmesinden sebebiyle, kişinin yaşadığı sosyal çevrenin bu süreçteki önemine vurgu yapmıştır (Erdamar Koç, 2014).

Bandura kuramına göre, bireylerin bilgiyi önce gözlemle alıp hafızada tuttuklarını ve gerektiğinde de davranışlarına yol göstermek adına gün yüzüne çıkardıklarını ifade etmiştir. Kuram, kişinin bilhassa ebeveyn tutumları ve akranlarının davranışları, duygusal reaksiyonları gözlenerek elde edilir demektir (Demirtaş Madran ve Çakılcı Ferligül, 2014). Sosyal öğrenme kuramı, kurucusu olan Bandura tarafından ağırlıklı olarak çocuklarla yaptığı çalışmaların sonuçlarıdır. Model alınanlar, kişinin gelişim sürecinde varlığı devam ettirecektir demektir (Topses, 2009).

Bandura kuramında teşvik, yetkinlik ve ürün beklentisi üzerinde daha çok durmuştur. Bilgin (1996), teşvik, yetkinlik ve ürün beklentisi önemini kabul etmekle birlikte, yetkinliğin diğerlerine göre daha ön planda olduğunu ifade eder. Nedeni olarak ise, kişinin eğitiminin davranışta beklenen değişim sürecinde etkisinin çokluğunu gösterir.

Bandura (1996), bireyin çevresindeki kişilerle iletişim halindeyken sosyal yetkinlik beklentisini, bireyin sosyal ilişkilerinde davranış ve tutumları ile bunlar sonucunda oluşacak çıktılarını bireyin istediği şekilde ilerlemesine, gelişmesine yönelik olan inancı olarak tanımlamıştır. İfade edilmek isteten şudur ki, kişinin yetkinlik beklentisini,

1. Bir eylemi yapılabilirliği,
2. Bu eylemin nasıl ne boyutta devam edeceği,
3. Eylemin tamamlanmasında verilecek emeğin boyutu
4. Problemlere karşı duruşun boyutu oluşturur (Bandura, 1971).

Önemsiz engeller karşısında güçsüz ve isteksiz, duruş yetkinliğin düşük olmasını; tam tersi olan dirayetli yaklaşım ise yüksek bir yetkinlik derecesini gösterir (Bandura, 1971).

Özetle şudur ki, çocuk-ergen hayatında sosyal yetkinlik beklentisi önemli bir yerdedir. Bu yetkinliği yüksek kişiler, sorunlar karşısında daha dirayetli, kendine güvenen bireylerdir. Toplumsal yaşam alanlarında ise etkin bir rolle birlikte yüksek iletişim becerisine sahip, benlik algıları olumlu bireylerdir (Bandura 1971).

2.2.3 Okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik gelişimi

Çorbacı Oruç (2008) sosyal yetkinlik kavramını, kişinin toplumsal hayattaki ilişkilerini yönetme becerisi ve bu doğrultuda gösterdiği tutumlar olarak ifade etmiştir. Çocuğun bu sürecinde yetkinliğine hizmet eden 2 noktanın oyun ve akran iletişimi olduğunu belirtir. Oyunda farklı roller üstlenmesi ile gözlem yolunu kullanarak uygun davranışlar sosyal yetkinliğe katkı sağlamaktadır (Altay ve Güre, 2012). Çocuğun aile dışında akranları ile oyunları ve grup etkinlikleri aracılığı ile iletişim kurmaya başlaması sosyal etkileşimin kapısını açmaktadır. Böylece okul öncesi, bu yetkinlik adına önemli bir unsurdur (Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014).

Okul öncesi dönem sınıflarında ortaya konan iletişim ve ilişki noktasındaki kurallar (özür dilemek, teşekkür etmek, izin almak, paylaşmak) akran ilişkisinin çerçevesini oluşturur (Akman ve Gülay, 2008). Eğer çocuk oyun sırasında paylaşımcı, nazik, isteklerinde sınırını bilen davranışlar sergileyebiliyor ise sosyal yetkinlik açısından sağlıklı bir yoldadır (Tuğrul, 2002).

Okul öncesi dönem, akran birlikteliği ve komplike yeteneklerin ilerletilmesi noktasında belirleyicidir (Jenkins, Mulvey ve Floress, 2017).

Okul öncesi dönemin sağladığı faydaları şu şekilde sıralayabiliriz: İşbirlikçi yaklaşım kazanma, grup etkinliğine uyum sağlama, akran etkileşimi, oyun oynama, iletişim sağlama ve devam ettirme, kendi haklarını korumanın yanında kişilerin hak ve özgürlüklerine de saygılı olma (Çimen, 2009).

Kişinin yaşamı boyunca toplumsal ilişkilerin içinde olarak buna göre davranışlar sergileme gereksinimi olacağından, sosyal yetkinlik yeterliliğinin önemi çok net

anlaşılmaktadır. Sosyal yetkinlik kabiliyetinin başlangıç ve şekillenmesi okul öncesi dönemde aileyle başlar sonrasında ise, eğitim kurumu içinde sosyal ilişkiler ağı ile devam eder. Literatüre göre 6 yaşa kadar ki süreçte, bu yetkinlikte olumlu bir gelişme kaydedemeyen çocuğun sonraki yaşamının toplumsal alanında uyum sorunu yaşaması olasılığı fazladır (Ladd, 2000). Toplumsal hayatın isteklerine hazırlıklı olabilmek, okul öncesi eğitimle mümkündür.

Erken çocukluğun sosyal gelişimi beklenildiği ölçüde gerçekleştiğinde, eğitim hayatındaki akademik başarısı, aile ve sosyal yaşam içindeki iletişim, etkileşimini de olumlu etkileyecektir. Erken çocuklukta çocuğun olumlu ve sağlıklı gidişatı hem sosyalleşme ilişkisine fayda sağlayacak hem de içinde bulunduğu topluma da fayda sağlayacaktır.

Okul öncesi dönem sürecinde çocuk, beklenen sosyal yetkinliği elde edememiş ise olası sorunlar şu şekildedir; ergenlik ve yetişkinlikte yakın ilişkiler kuramama, duygularını ifade edememe, sınır koyamama, arkadaş edinememe (Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014).

2.3 Okul Öncesi Eğitim Programında Oyunun Gelişimsel İşlevi

Erken çocukluk eğitim sürecinde oyunun öğrenmeye olumlu katkısı hem kendini hem de dış dünyayı anlaması, fikirlerini rahat aktarımı, zihinsel yeteneklerini bu süreçte kazanabilmesi sebebiyle, oyun program içinde önem kazanmıştır (MEB, 2013, s.15). Tüm bunlar nedeni ile oyun öğretim tekniği olmalıdır denmektedir. Oyun sırasında öğrenme, bu dönemin temelinde yer almaktadır. Ayrıca sınıf ortamının yanında, dış ortamda da oynanabilecek oyunlar da değerlendirmeye alınmalıdır (MEB, 2013, s.47).

Programın tavsiyesi, çocukların yeni ve orijinal oyunlar yaratabilmelerinin yolunu açacak değişik farklı araçlar verilmelidir. Çocuklar açısından her türlü malzeme geniş hayal güçlerinin sayesinde bir oyuncak olabilmektedir. Dolayısı ile öğrenim süreçlerinde farklı ve çeşitli malzemeler verilerek ufuklarının açılmasına yardımcı olunmalıdır (MEB, 2013, s.47). Bu çevre içerisinde farklı etkinlik türlerinde, farklı kazanımlara yönelik çeşitli oyun süreçleri hazırlanır. Eğitimciler bu oyunları

yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bir format içerisinde planlayabilir.

Yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Normlar önceden belirlenmiştir. Bu çerçevede irili ufaklı gruplarla oynanır. Geleneksel çocuk oyunları, yapılandırılmış oyun etkinliği kapsamındadır. Bu oyunları program içinde kullanmak, çocukların olumlu değişimine fayda sağlayacaktır (MEB, 2013, s.48).

Yarı-yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Bu oyun etkinliklerinin hedefi, gelişimi bütüncül açıdan beslemektir. Oyunu öğretmen de başlatabilir çocukta. Oyun sürecinde çocuk faaldır. Planlamada çocuğun merkezde olduğu, özgün oyunlar vardır. Bu etkinlikler aynı zamanda öğretimde de etkili olması sebebi ile günlük eğitim akışı içinde olmalıdır (MEB, 2013, s.47).

Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun: Bu oyunlar hem gruplar halinde hem de tek başına oynanabilmektedir. Oyunun kriteri kişisel bireysel tercihler, ilgilidir. Karar merci çocuktur. Çocuğun çok yönlü gelişim açısından önemli bir yere sahip olması açısından, günlük eğitim programı içinde okula geliş ve okul bitimi sonrasında serbest oyun oynanması önemlidir (MEB, 2013, s.47).

Oyun çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal alanlarında gelişim sağlar. Aşağıda bu alanlara değinilmiştir.

2.3.1 Bilişsel gelişim

Zengin uyaran ve genetik faktörlerin etkisi ile bilişsel, zihinsel yönden gelişim olur. Oyun oynarken bireyin elde edeceği yetiler şunlardır: Sosyal ortama adaptasyon, sorun çözme, akıl yürütme, farklı fikirler üretme, kavrama, anlama, uygulama, analiz, sentez (Kandır ve Orçan, 2011).

Oyun konuşarak kendini ifade etmede akıcılık, kelime zenginliği, anlama, dinleme, yaratıcılık, hayal gücü, dikkat süresi, araştırma yapma, inceleme, problem çözme, iş birliği ile çalışma becerilerine katkısından dolayı öğrenmede zihinsel gelişime çok büyük katkı sağlar. Çocuğun kazanma sürecinde olduğu kavram ve nesnelerin oyun içerisinde kullanılması öğrenmeyi hızlandırmakta ve zihinde bir bilgi birikimi gerçekleşmektedir (Özer ve Özer, 2005, s.93).

Çalışmalara göre ağırlıklı olarak sembolik oyun dönemi okuduğunu yorumlama, soyut olanı ayırt etme, matematiksel yetilerinde gelişim sağlamada etkin demektedir (Bodrova ve Leong 2007, s.248; Catherine ve Susan, 2008, s.153; Johnson, Christie ve Wardle, 2005, s.96).

Sembolik oyunda çocukların çeşitli ve farklılık gösteren olayları yaşamaları nedeni ile bilişsel şablonlarına yeni bilgi aktarımı yaparlar. Oyun oynarken oluşan sorunlarda, üst düzey düşünme yeteneklerin kullanılmasıyla bilgi dağarcığı çoğalır ve bilişsel şablonlarda değişim meydana gelir (Tuğrul, 2014, s.45).

Oyun, yaratıcılığın mihenk taşı olarak kabul edilen dışa doğru düşünmede bilişsel yeteneğine katkı sağlamaktadır (Koster, 2005, s.32). Oyun süreci içinde yaratıcılık ve yeni fikirler imgelem, senaryo yaratımıyla sürekli gündemdedir (Koster, 2005, s.37). Bahsedilen bu oyun süreci ile yaratıcılık özgürlük kazanır.

2.3.2 Psikomotor gelişim

Fizyolojik gelişimin olgunlaşma sürecinden beklenen, bedenin gelişim görevlerini yapabilmesidir. Bu noktadan hareketle oyun, çocukların için hareketlerini göstermesi için uygundur. Çocuğun iskelet, dolaşım ve solunum sistemini hareketli oyunlar destekler ve besler. Oyunlar psikomotor gelişime, bedenin kontrolü, kuvvetlenmesi, hızlanması ve uyumlu bir şekilde eylemde bulunulması gibi beceriler yönünde katkı sağlamaktadır. Yürüme, koşma, atlama, zıplama, tırmanma, sekme, sıçrama, itme, çekme, atma, yakalama gibi kaba motor beceriler; açma, kapama, katlama, tutma, sıkma, yoğurma gibi ince motor becerileri oyun sayesinde gelişmektedir (Ramazan, 2015).

2.3.3 Dil gelişimi

Dil gelişimi zihinsel gelişimle doğru orantılıdır. Bu süreçte kalıtsal faktörlerle birlikte çeşitli uyaranların etkisi de kavrama ve anlatma noktasında destekleyicidir. Dil gelişimini destekleyen oyunların sesleri ayırt etme, taklit ve tekrar etme yeteneklerinin gelişimine katkısı vardır. Hecelerin tekrarlanmasıyla başlayan sırasıyla kelime, cümle ve anlamlı cümleler kurmayla devam eden dil gelişim becerileri uygun oyunlar sayesinde yerini zamanla akıcı konuşmalara bırakmaktadır (Acarlar, 2001).

Oyunlar dil gelişimine katkı sağlayan çeşitli uyarıcılar barındırır. Dil gelişimi iletişim sağlaması, sosyal ortamla bağlantı kurabilmesi açısından gerekli ve önemlidir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun dil gelişimine etkileri kelime haznesinin gelişmesi, kendini ifadeyi sağlaması, jest- mimik kullanımı, beden dili kullanımı olarak belirtilmiştir (Fleer, 2013, s.15).

Konuşarak anlatma eğiliminin olmadığı oyun ortamında iletişimin beden dili üzerinden yapıldığı görülmektedir. Gökşen'in (2014) araştırmasına göre, oyun anında hem konuşarak hem de beden dili yoluyla iletişim sağlandığı görülmüştür. Oyun, çocuğun dil farkındalığını yaratırken iletişimini bir hedefe doğru ayarlamaktadır. Oyunda yazı farkındalığı olduğunda, çocuğun okuma yazma becerisinde gelişim görülür. Bu becerinin artışı da akademik başarıyı beslemektedir.

2.3.4 Sosyal gelişim

Kişinin sosyal alana adaptasyonu, içinde bulunduğu ortamı taklit etmesi ile olmaktadır. Dış dünyadaki büyüklerin tavır ve tutumlarının izlenmesi ile kimliğini yaratırken, serbest oyuncaklar aracılığı ile oynadıkları oyunlarla da sosyal alan kimliklerini tecrübe ederler. Gözlemledikleri bilgileri oyunlarına dahil etmeleri ile de büyüklerin misyon ve yükümlülüklerini kavrayarak ileriki hayatlarına yetenekler katmaktadırlar (Tezel-Şahin, 1998).

Çocuk kendi dünyasını en rahat ve müdahalesiz olarak, oyun oynarken yansıtır. Bu anlamda, oyun sahası onun için güvenli bölgedir (Aydın, 2003, s.67). Güvenli olan bu bölge ile çocuğun bireysel anlamda kendini bulması, anlaması, kabiliyetlerini, yapabilirliğini keşfetmesi ile kendine dair sağlıklı bir değerlendirme söz konusu olmaktadır (Sarı, 2007). Bu özgür ve güvenilir oyun alanının çocuk açısından önemi, aile bireylerinin dışında olan bir ortamda kendi yaş grubu ile kurduğu etkileşim sayesinde kendini tanıırken, kişilik gelişimine katkısı yüksek olacaktır (Sevinç, 2004). Dolayısı ile gelişmiş yanlarının yanında, beslenmesi gereken taraflarını da keşfedecektir. Akranlar arası oyunun empati kurma, kabul etme, paylaşma, yardımlaşma, saygı duyma, sıra bekleme gibi tavırları edinmelerini kolaylaştıracaktır (Sevinç, 2004; Tuğrul, 2014). Çocuk için bu süreç kabul gördüğü ve görmediği davranışlarını anlamak açısından önemlidir. Bunu da tecrübe ederek

öğrenirler. Oyunun buradaki misyonu ise tüm bunları anlayabilmesi ve dönüt alabilmesi için araçtır (Akfırat Önalın, 2006). Sosyal ve duygusal açıdan zarar gören çocukta oyun, seri ve etkin bir çözüm yoludur (Flerr, 2013, s.84).

2.3.5 Duygusal gelişim

Freud büyükler için psikolojik sağlamlığın temeline sevmek ve çalışmak kavramlarını koymuştur. Bu açıdan yaklaşıldığında çocuklar açısından, temele sevmek ve oynamak kavramlarını koyabiliriz. Dengeli sevginin aktarımı ilk adımdır. Oyun kazanılmasının ardından sevmek, saygı göstermek, kabullenmek, paylaşma, duyguları zapt edebilme, öz güven ile 2. Sırada yerini almaktadır. (Tezel-Şahin, 1998).

Fiziksel gelişim, erken çocuklukta en hızlı sürecini yaşar. Hem merak duygularını gidermek hem de yürüme eylemlerinin başlaması ile fazlaca hareket etme isteğindedirler. Yürüme, koşma, atlama, sıçrama, sekme, fırlatma gibi kaba motor faaliyetleriyle fiziksel gelişimleri desteklenir (Duman, 2015, s.16).

İnce motor yeteneğini blok oyunları, kalem tutma, çizme, boncuk dizme vb. etkinlikler geliştirir. Aynı zamanda fiziksel hareketlilik, çocukların solunum, sindirim ve dolaşım sistemlerinin de çalışmasını olumlu olarak etkilemekte, kan dolaşımı, kemik ve kas gelişimi, oksijen alımı ve iç salgı bezlerinin salgılama seviyesinin artmasıyla sağlıklı bir gelişime temel olmaktadır. Motor yeteneklerin kullanıldığı oyunların çocukların sağlığı üzerinde olumlu etkisi vardır. Teknolojiye olan düşkünlük ve aşırı yeme eğiliminin önünde engel yaratır. Aynı zamanda bu etkinliklerin beyni direk etkilemesi, bilişsel açıdan fayda sağlar (Miller ve Almond, 2009). Ev ya da okul dışında, açık havada oynanan oyunların da güneş ile teması D vitamini ihtiyaçlarını karşılamalarına destek sağlar. Bunun yanında oksijen ve temiz hava ile temas iştahı arttırırken, uykularının daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır.

2.4 Oyun Evreleri

Bu bölüm Parten'in, Piaget'in ve Smilansky'nin oyun evreleri olmak üzere 3 başlıkta toplanmıştır.

2.4.1 Parten'in oyun evreleri

Parten'a göre, oyun evreleri şu şekildedir (Aktaran Özdoğan, 2009).

Tek Başına Oyun Evresi: Çocuğun gelişiminin ilk altı ayında bedeni, onun için oyun malzemesidir. Altı ayın bitiminde ise bebekte hareketlenme fark edilir ölçüdedir. Dolayısı ile bu da büyük kas gelişimlerine katkı verecek hareketli oyun materyallerine yönelmelerime neden olur. Bir yaşa yaklaştığında oyun malzemesinin seçimini kendi yapar ve nesneleri kendi yönetimi ile içselleştirmeye çalışır (Şahinkaya, 2008).

Sıfır ila iki yaş aralığında çocukta kas, dil, bilişsel, denge becerileri henüz oturmamıştır. Bu yaş aralığında bireysel oyunlar tercih edilirken, dış çevreden biri ile iletişim istenmez. Dolayısıyla oyuncakların renkliliği, sert olmaması ve ses çıkarabilmesi çocukları mutlu eden ayrıntılardır. Bu paralelde özgür bir şekilde, akran ya da dış çevrenin de etkisi altında kalmadan oyununu oynar (Aral vd., 2001). 2 yaşın yaklaşmasıyla kontrol kurabildikleri çekmeli ve tekerlekli oyuncaklara ilgileri artar. Yine bu yaşta taklit oyunlarını tercih ederlerken uzun süreli oyunlar sıkıcı gelir (Poyraz, 2003).

Paralel Oyun Evresi: İki ile üç yaş aralığındaki çocuk bireysel oyunu bırakır. İşbirliğinin içine katıldığı oyunlara yönelirken, paralelinde kas-dil becerilerinde ilerlemeye sebep olur (Aral vd. 2001). Akranlarının oyunlarına yönelir ve oynamak isterler (Sevinç, 2004). Fakat aynı oyunu aynı ortamda oynarken bağımsızdırlar. Bu süreçte oyuncaklara olan ilgi artar ve fikirlerini sesli dile getirirler. Masayı araba, plastik bir tabağı direksiyon yapmak gibi sembolik nesnelerin kullanıldığı görülür. 3 yaşla büyük kaslarının gelişimi sayesinde; takla atma, tırmanma, 3 tekerlekli bisikleti kullanma, topa tekme atabilme becerileri gelişir.

İşbirliğine Dayalı Oyun Evresi: Bu evrenin yaş aralığı üç yaş bitimidir. İlk etapta 2-3 kişiden oluşan grupların kısa zaman dilimli oyunları, ilerleyen zamanlarda yerini daha çok gruba ve uzun zaman oynamaya bırakır. Oyun arkadaşlarını birlikte yaptıkları ve başarma isteği doğrultusunda seçer yine bu doğrultuda isteğine göre farklı grup tercihinin yönelir. Paralel bir gelişim seviyesinde olanlar genelde aynı grubu paylaşırlar (Şahinkaya, 2008). Bu evrede çocuklar hayal güçleri ile farklı

şeyler yaratma, rekabet, hikâye kurma, kurallı oyunlarla gelişim içinde ilerlerler. Oyunlarda edindikleri görevler doğrultusunda, toplumsallaşma sürecinde ilerleme olurken kurallar sayesinde de karar alma eylemi ile sorumluluk alırlar (Sevinç, 2004).

Kurallı Oyun Evresi: Bu evre dört yaş ile başlar ve oyunun devamının oyun kurallarına uymaktan geçtiği fikri oluşur. Yine bu dönemde kız ile erkek çocuğunun oyunları farklıdır (Şahinkaya, 2008). Altıncı yaşta da bütün oyun ve etkinliklere dahil olurlar. Yaş ilerledikçe taklit oyunları, yerini kurallı oyunlara bırakır. Bu dönem çocuğu grup oyunlarını severler. Bu da dış dünyayı daha iyi tanımalarını sağlar. Bu aşamada kurallar önemlidir ve oyun aşamasında kurallar değişmez, aynı şekilde devam ettirilir. 6.yaş itibari ile oyun kuralları kabullenilir (Aral vd. 2001). Yine kurallı oyun aşamasında gerçekçi ayrıntılar önemsizdir (Sevinç, 2004).

2.4.2 Piaget'in oyun evreleri

Piaget (1962), alıştırma, sembolik, kurallı oyun olarak 3 başlıkta kümelemiştir. Bu şekilde de 7 yaşa kadar oynanan oyunların evrimleşme aşamasını belirlemiştir. Sistemler duyu-devinim, işlem öncesi ve somut işlem zekalarına karşılık gelirler.

Alıştırma Oyun: Saf tekrardan, ilk etapta tesadüfi bir şekilde, akabinde de belli bir hedefe yönelik amaçlı hareketler ve manipülasyon kombinasyonları gelir. Akabinde de amaçlar ortaya konur ve alıştırma oyunları yapıya dönüştürülür.

Sembolik Oyun: Çocuğun yaptığı yapılarda veya hareketlerde sembol ortaya çıkar. Dolayısıyla ile saf alıştırma oyunlarında da sembolizm yer alır.

Kurallı Oyun: Aktiviteler ortaklı olmaya başlar. Normlar oluşur ve bu da oyunu” kurallı oyunlar” a evirir. 3.evrimleşme olan bu durum bu evrimleşme sonucudur (Nicolopoulou, 2004).

2.4.3 Smilansky oyun evreleri

Smilansky temel olarak sosyo-dramatik oyun üzerinde durmuştur. Araştırmalarında Piaget'e ait olan bilişsel gelişim temelli oyun evrelerinin kapsamını daha da açmıştır. Keşfedici ve işlevsel oyunların sembolik oyundan ziyade bir hedefe doğru oynanan yapı-inşa oyunu olduğunu söylemiştir. Sembolik oyun, çocuğun edindiği

tecrübelerinin de aktif bir yere sahip olduğunu söylemiştir. Smilansky'ın belirlediği 4 oyun kademesi vardır. Bunlar değişik içeriğe sahip, komplike yapıdadır (Aral vd. 2001);

İşlevsel Oyun: İşlevsel oyun sürecinde basit bedensel aktivite ve dil yetenekleri için denemelerle dış dünyayı sorgular. Sonraki aşamada ihtiyacı olacak yetilerini edinmeye çalışır.

Yapı-İnşa Oyunu: Bu evrede objelerle yaratma isteği içindedirler. Materyallerle oyun inşa edilir. Ayrıca ince motor kasların yanında bilişsel gelişimi de sağlamaktadır.

Dramatik Oyun: Bu evrede hayal dünyası ölçüsünde, dış çevredeki durumları simgeleştirme ile canlandırırlar.

Kurallı Oyun: Bu evrede kuralların uygulanmasını öğrenirken, sorumluluğu da kavrarlar. Oyunda kural unutulmaz ve uyum sağlanması noktasında dikkat edilir (Sevinç, 2004).

Görülmektedir ki, her oyun aşamasında oynanan oyunların türleri de farklılaşır. Minett'in (1989) araştırmalarına göre çocukların oyunları bazen farklı birkaç oyun türünü içinde barındırır ya da aynı gün içinde başka oyunlar oynanır (Tüfekçioğlu, 2001). Önemli bir nokta ise yaş ile oynanan oyun sayısı arasında negatif korelasyon vardır. Bunun sebebi ise edindiği tecrübelerden hareketle sevdiği oyunda dikkat süresi artarken, harcadığı zaman ve ilgi de artış gösterir (Öztürk, 2001).

2.5 Oyun Türleri

Oyunlarda 2 temel çeşit vardır. Serbest ve örgütlü oyunlar olarak ifade edilen bu çeşitlerin ikisi de bireysel yahut grupla birlikte oynanır. Aynı zamanda oyun araç gereçleri bulunabilir. Serbest oyunu örgütlüden ayıran nokta, oyun planlamasının çocuk tarafından yapılmasıdır (Mayesky, 2006).

Fiziksel/Hareket Oyunları: Çocuklar gün içinde bir nesne, oyuncakla oynamak ya da sadece hiçbir şey olmadan fiziksel eylemlerden oluşan oyunları tercih ederler.

Fizyolojik dengenin ve kas gelişiminin bu tarz oyunlara ihtiyacı vardır (Berger, 2005).

Nesne Oyunları:Nesne dış dünya ile bağlantı kurma, ilgi alanlarını belirleme, sosyalleşme açısından kolaylık sağlamaktadır (Garandy, 1990).

Piaget'e göre çocuklardaki gelişim seviyelerini belirleyen ölçütün, nesneyi nasıl değerlendikleri ve oyunlarını ortaya koyma şeklidir demiştir. Mesela yürümeye yeni başlamış bebekler metal nesneyi herhangi bir yere vurma eylemiyle nesnenin sesini keşfeder. Keşif eylemi çocuğa nesnelerin ne işe yaradığı ile ilgili bilgi verir. Keşif oyunu daha çok erkek çocukların tercihi olmakla beraber yaş ilerledikçe oyun tercihinde azalma olur (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

Hayali Oyunlar:1.5 ile iki yaş civarında sembolik oyunla karşılaşırız. Bu evrede görülenler taklit, dilin sembolik fonksiyonunun gücüdür. Bu konu ile ilgili çalışma yapanlar, taklit sembolik eylemlerde olması gerekir sonucuna varmışlardır. 2 yolla sembol bulunur: Oyunda farklı bir rol üstelenme ya da bir eylemi objeden bir başkasına aktarıma. Bir başkasının rolüne bürünmek, sembolik oyunun komplike kısmıdır. Mesela öğretmenin rolüne bürünmesi bir örnek olabilir. Bilişsel evrilme ne kadar iyi ise bu oyunlarda da sembol becerisi yüksektir. Çocuklar iki ile üç yaş aralığında cansız nesnelerle canlı gibi konuşurlar. Bu objeler ile kendi hayal dünyalarında yaşamaktadırlar. Bu süreçte de hayal dünyasında kullandıkları objeleri gerçek fonksiyonları ile değerlendirirler. Boş çaydanlıkla çay demleyip, boş bardakla bu çayı içmeleri gibi... Bunun yanında tam tersi kullanımda gözlemlenir. Bir sandalyeyi araba olarak kullanmaları bir örnektir (Özdoğan, 2009).

5 yaş civarı oynanan hayal ürünü oyunların içeriği, belirlenen konuya göre oyunun oynanmasıdır. Çocuk anaokulu döneminde oyunlarını belirler ve aylarca da olsa düşünceleri doğrultusunda farklı özellikleri de katarak oyunun devamını sağlar. 6.yaş itibari ile hayali oyun bırakılır ve yaratıcı oyun evresine geçilir. Altı yaş ilebirlikte oyunlarda kullanılan obje sayısı artar (Almon, 2003; aktaran Hughes, 2010).

Dramatik Oyunlar: Dramatik oyunda çocuk kendini anlandığı, bulduğu ve dış dünyadaki kişilerin de kişilik yapısını taklit ettiği serbest oyundur. Kendilerini

anlatabilme noktasında kolaylık yaşarlar. Dramatik oyun, büyüklerin sosyal yaşamını anlamada ve dış dünyayla bağlantı kurarak adaptasyon sağlamada hazırlanma evresidir. Bu evrede onların anlayamadıkları büyüklerin dünyası sahteleştirilirken, problemlerin çözümü için çabalarlar. Bu oyunlarda hem hayal dünyası hem de fantezi vardır. Çocuk, büyüklerinde gözlemlediği farklı rolleri oynar. Sağlıklı akran iletişimine de olumlu katkısı vardır. Stabil bir oyun değildir. Kısa süreli olduğu gibi uzun da sürebilir (Broström, 1998).

Bu oyunları hem bireysel hem de başkalarının katılımı ile de oynarlar. Dramatik oyuna bakıldığında sembolik oyunun bir üst versiyonudur. Dramatik oyunun temelinde iletişim ve etkileşim esastır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

Yapı İnşa Oyunları: Hedefe yönelik olan bazı kurallar çerçevesinde oynanır. Çoğunlukla küçük yaş grubu oyunudur. Oyunun hedefi yeni şeyler inşa etmektir. Bunun içinde yapı inşa malzemelerini kullanırlar. Bu oyunun en önemli kolaylığı evde ya da dışarıda oynanabilirliğidir. Objelerle farklı fikirler doğrultusunda oluşan bağlar, çocukların yaratıcılıklarına katkı sağlarken, kendilerini anlatmalarında da yaratıcılık göze çarpar (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

İtiş Kakış Oyunları: Yuvarlanma, yakalama, tekmeleme gibi kuvvet gerektiren eylemlerle oynanırken ağırlıklı olarak koşmanın yer aldığı gözlemlenir. Bu oyun türünde hem kalın motorlarda gelişme sağlanır hem de davranımlara reaksiyon verme becerisini edinir. Önemli olan ise çocukların birbirlerine zarar vermemesidir (Pellegrini ve Smith; aktaran Berger, 2005). Bu oyunların çoğunlukla baba ya da arkadaşla oynandığı gözlemlenmiştir. 8-10 yaş civarında sıklaşır (Boulton ve Smith; aktaran Berger, 2005).

Manipülatif Oyunlar: 1.aşama olan keşfedici oyun üç ile dördüncü ayda başlar. Bu evre nesnenin ne olduğuna bakılmaksızın sallama, dokunma, tutma vs. gibi anlama amaçlı davranışlardan oluşur. Keşfe dayalı örüntüler, yaş ilerledikçe farklılık göstermektedir (Wiliams, 2003).

Manipülatif oyunların faydaları şu şekildedir:

1. El-göz koordinasyonunu elde etme

2. Dikkati sağlama
3. Dil yeteneğinin gelişimi
4. Kavram gelişimi. Dolayısı ile eşleştirme, sınıflama malzemeleri kullanılır (Seefeldt ve Barbour, 1986).

Manipülatif oyunlar, bireysel ve akran gruplarıyla oynanabilir. Materyallerin adedi eş zamanlı kullanılabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır (Stephens, 1996).

Manning ve Sharp (1989) oyunları 5 başlıkta toplamıştır;

Ev oyunları: Aile içi ilişkileri birçok açıdan ele alan ve çocuk literatüründe evcilik olarak adlandırılan türdür.

Yapı oyunları: Oynayacağı oyuncuğunu çocuğun kendinin yarattığı bu oyun türünde, çocuk tek başına ya da akranları ile beraber oynar.

Hayali oyunlar: Fantezi ve hayal gücünün bileşenine gözlemin verdiği destekle oynanan oyun türüdür.

Doğal maddelerle oyun: Doğa hakkında bilgi edinebildiği, hayal dünyasını geliştirebildiği oyun türünde kullanılan malzemeler kum, taş ve su vb.dir. Bu materyaller aynı zamanda çocuğu rahatlatır.

Dışarıda oynanan oyun: Gözlemin fazlaca kullanıldığı oyundur. Fiziksel anlamda koordinasyon sağlaması katkı sağlar (Baykoç-Dönmez, 1992).

Hurwitz'in (2003) oyun türlerinin başlıkları aşağıdadır:

Pratik Oyunlar: Hedefin sadece keyif almaya yönelik olduğu (suyla oynamak) türdür.

Yapı Oyunları: Blok aracılığı ile inşa ve yaratım yapmasını sağlayan türdür.

Kaba-Yuvarlanma Oyunları: Eğlence amaçlı benzetmeler ve zarar vermeyen ama agresif tavırların olduğu oyun türüdür.

Drama Oyunları: Bir obje veya insan yerine geçerek çocuğun, rol yapmasıdır.

Kurallı Oyunlar: Normlara sahip olan oyun türüdür.

Ortamına göre oyun türleri;

Açık hava oyunları mahalle, cadde vs. oynanır. Bu tür oyunların en büyük özelliği çocukların ruhsal durumlarına verdiği faydadır (Malıyok, 2015). Dışarıda koşma, zıplama gibi eylemleri rahatça yaparken hareketlilikleri sürekli dir. Çocuklar çevrelerinde olan canlıların taklitlerini (ses, hareket vs.) yaparlar. Bunlara taklit oyunları adı verilir. Bunun yanında çember içinde oturmalı oyunlar ise adı üstünde çember oyunlarıdır (Seyrek ve Sun, 2003).

İç mekân oyunları ise içerde oynanan oyunlardır. Yani okul, ev ortamında oynanır. İç mekân oyunlarında norm konan oyun olduğu gibi konulmayan da vardır. Bireysel ya da kalabalık olabilir. Alet gerektiren oyun, jimnastik çubuğu, tahterevalli, salıncaklar, denge ekipmanı, jimnastik minderi ve atlama kutuları gibi malzemeleri gerektiren oyunlardır. Oyun malzemeleri gerektiren oyunlar, ip, top, çember ve şerit gibi çeşitli oyun malzemeleri gerektiren oyunlardır. Bu oyunlar sayesinde değişik malzemelerin kullanımını öğrenmenin yanında, vücut koordinasyonunu da korur. Oyun materyali gerektirmeyen oyunlar, taklit oyunları, daire oyunları ve herhangi bir alet / materyal olmadan çalınabilecek şarkıları olan oyunlardır (Kadim, 2012; Poyraz, 2012, s.71).

2.6. Çember Saati

Çember saati ismini oturma düzeninde almıştır. Çember zamanı olarak ifade edilir. Güne başlama zamanı düşüncelerin ifade edildiği, sosyal ve duygusal gelişime destek veren aktiviteler, oyunların olduğu sınıf etkinlik sürecidir (Lang, 1998; Lown, 2002). Çember saat uygulamasına farklı kuram temsilcilerinin yer vermiştir: Head Start, Waldorf, High Scope, Reggio Emilio, Montessori (Edwards ve Gandini, 2018; Epstein ve Hohman, 2012; Powell, 2013; Isaacs, 2018; Nicol ve Taplin, 2017). Çember zamanın kriterleri şu şekildedir:

1. İsteyenlere sıra gelmesi,
2. Söz hakkı olan herkesi düşüncelerini söyleyebilmesi,
3. Konuşurken birbirini dinleme,
4. Konuşma esnasında konuşana müdahale edilmemesi,

5. Konuşmak istememe hakkını kullanma ve pas geçilmesi
6. Grup katılımcılarının göz temasında olması (Bliss ve Tetley, 2006).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında çember saati yerine güne başlama saati olmuştur. Güne başlama zamanı istenildiği şekilde, öğrenci okulda daha uyumlu olmaktadır. Faydaları şu şekildedir:

Öğrencinin;

1. Okulda olacak aktivitelere katılımını artırması,
2. Dikkatini daha kolay sağlaması,
3. Sosyal duygusal gelişimini katkı sağlaması,
4. Gruba adaptasyon sağlaması,
5. Sınıf kurallarını anlaması
6. Sırasını beklemesi,
7. Dinlemesi,
8. Sahip olduğu endişeyi bırakmasına destektir (Aydın, Şentürk ve Duran; 2018; Bogaert ve Delmarle, 2006; Delalande, 2001, Aktaran Akgün, 2013; Gould ve Sullivan, 1999).

Fransa’da yapılan bir çalışma göstermiştir ki, çember zamanları öğrencinin okula adaptasyon sağlamasında destekleyicidir. Bu zamanda yapılacak aktivitelerin öğrencileri sosyal duygusal gelişimlerinin yanında okula ve sınıfa uyum sağlamasında destek verdiği bulgulanmıştır. Dolayısı ile sınıf hakimiyetine de katkısı olumludur. High/Scope kuramında yer alan öğrencilerin gün başlangıcında karşılanması ve zamanın planlaması, MEB (2013) programı ile paraleldir. High/Scope açısından bu zamanın önemi şunlardır: Öğrenci okula yumuşak bir geçiş yapar, adaptasyon sağlar, kendini konuşarak ifade eder, arkadaşlarının isimlerini öğrenir ve karar verme becerisini kazanır (Epstein ve Hohman, 2012; Hohman ve Weikart, 2000).

Çember oturma, grup çerçevesinde iletişim yoludur. Çember oturma geleneksel ve modern kültürde bulunmaktadır. Çember oturmanın amacı hiyerarşiyi önlemek, daha samimim bir ortam oluşturmak ve kişilerin birbirlerinin görüş alanında olarak iletişim kurmalarını sağlamaktır. Ancak ayırt edici süreçlerle ilişkilendirildiğinde

belirli bir oturma biçiminden daha ileri giden ve katılanlar için amaç doğrultusunda kazanımları bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında, eğitime destek veren bu etkinliğin adı “çember zamanı” dır (Lang, 1998, s. 3).

Çember içinde hem öğrenciler hem de öğretmen oturur. Düşünceler ifade edilir, program doğrultusunda sosyal ve duygusal gelişimi besleyen aktivitelere yer verilir (Lown, 2002, s. 93). Çalışmalara göre bu tekniğin yurt dışında da tercih edildiği gözlemlenmektedir.

Çember zamanı ile öğrenciler birçok öğrenmeyi edinirken geçişleri kolaylaştırır (Dodge, Colker ve Heromen 2008). Öğretmen bu zamanda grubun lideridir. Çalışma akademik açıdan destek verirken dinleme, sıra bekleme ve pozitif iletişim sağlama yetilerini de kazanır (Gould ve Sullivan, 1999). Özgüveni yüksek öğrenci düşük olanlara göre sosyal ve akademik alanda başarı oranları daha yüksektir. Bu zaman etkinliğiyle, öğrenci kendini tanır, kendi hakkında bilgi edinir, özgüven sağlar. Aynı zamanda bencil tutumlardan uzaklaşır. Bu katkı ile öğrenci kendi dışındaki insanların fikirlerini anlama ve dinleme becerisini elde eder. Gösterir ki çember zamanı öğrencinin kendileri hakkında olumlu düşünceye sahip olması, toplum içinde kabul görebileceğini fark etmesi ve değerli hissetmelerini sağlar. Dolayısı ile bu çalışmanın belli bir plan çerçevesinde gerçekleştirmesi önemlidir (Bliss ve Tetley, 2006, s. 14).

Çember zamanı sürecinin hedefi “sağlıklı bir okul” oluşturmaktır. Bunun için kurumun dikkat etmesi gereken nokta ise bunun için temel kabul edilen başlıklarda gereken önlem ve çalışmanın yapılmasıdır. Ulusal Çocuk Bürosu (1993), bir çocuğun duygusal ve sosyal açıdan gelişimini sağlayan 2 başlık vermiştir: Eylemleri pozitif tarafa yönlendirme, duygu kullanımını yapabilme. Goleman (2005) sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili araştırmalara sahiptir. Bunlarda baz alındığında çember zamanı empati, farkındalık ve kendiliğinden motivasyonlu sosyal becerileri geliştirme çalışmalarında kullanılacak bir yoldur. Okul içinde değerlendirmeye alındığında önemli bir misyonunun olacağı fikri bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yeni pencereler açabilmeleri noktasında fonksiyoneldir (Bliss, Robinson ve Maines, 1995, s. 10).

Çember zamanının sahip olduğu normlar olmakla birlikte, bunların gerekli görüldüğünde değişimi ya da yeni eklemelerin yapılabileceği belirtilmiştir.

Uyulması gereken normlar şunlardır:

1. Dileyen herkese sıra verilmesi,
2. Sırası gelenin düşüncesini anlatabilmesi,
3. Başkalarının konuşmasının dinlenmesi,
4. Konuşana müdahale edilmemesi,
5. Konuşmak istemeyenin pas geçebilmesi,
6. Tüm katılımcılar arasında göz teması bulunması. Bu normların sağlıklı uygulanması hem paylaşım hem de iletişim yeteneği noktasında gelişim sağlanırken, öğrenci düşünceleri ile ilgili dönüt sahibi olmaktadır (Bliss ve Tetley, 2006 s. 4).

Çember zamanında öğrencinin gruba dair pozitif duygularını arttırmak, kendine olan saygına katkı sunmak, güne hazırlamak, öğrenmeye katkı sağlamak için oyunlar bulunmaktadır (Bliss ve Tetley, 2006, s. 15-29).

Çember zamanı değişik adlarla okul öncesi eğitim yaklaşımında vardır:

Head Start kuramının okul öncesi sürecinde çoğunlukla 2 etkinlik vardır. Birincisi, öğretmen tarafından belirlenen örgütsel faaliyetler ve ikincisi de serbest faaliyetlerdir. Çember zamanı yapılandırılmıştır etkinliktir. Okul öncesi sürecinde yapılan ortalama yirmi dakikalık zamanlarda yapılarına yoklama, kitap, şarkı gibi çeşitli aktiviteler süreç içindedir (Reich, 1994, s. 53).

Waldorf'a göre "çember saati" nde öğrenciler hep birlikte oldukları zaman dilimidir. Bu süreçle öğrencide dikkat toplama ve dil kullanımında olumlu yönelimler olur. Öğrenciler sözlü hikaye anlatımı, drama, parmak oyunları, şarkılar ve bu şarkılar eşliğinde dans etmektedirler. Çember saati ile öğrencinin dinlemeyi ve dil düzgün kullanmayı geliştirdikleri görülür (Toran, 2015, s.28).

Montessori açısından barış töreni, zarafet ve nezaket dersleri, hikayeler, şarkılar, oyunları kapsamaktadır. Yemek saatinde masayı hazırlamak, hayvanların mamasını

vermek, sulama yapmak vs. gibi noktalarda destek vermek bu sürecin kapsamındadır (Aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2015, s. 51).

High Scope “Karşılama Zamanı” demıştır. Karşılama zamanı, öğrenci okula geldiğinde karşılaştıkları ortam huzurlu ve sakinidir. Bu amaçla yapılabilecek düzenlemelere evden çıktıktan sonra okula gelmelerinde rahatlık oluşturur (Holt, 2007, s.33). Karşılama zamanında bir mesaj panosu vardır. Günlük akışa bakmak ve değerlendirmek için öğrenci, öğretmenin toplandığı ve bunu değerlendirdiği zamandır (Rush, 2011, s. 2).

MEB okul öncesi eğitim programını 2013 senesinde revize etmiştir. “Çember zamanı”, “güne başlama zamanı” olarak yerini almıştır. MEB güne başlangıç sürecinin okul öncesinde bulunması gereğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kendi gün içi faaliyetlere uyumuna destek verir. Bunun yanında grup iletişimine faydası vardır. Grupta çekingen, konuşmakta zorlanan öğrencilere etkin bir destek vereceği belirtilmiştir. Programda (MEB, 2013, s. 52) de güne başlama zamanında yapılması gerekenler şöyle ifade edilmiştir:

Öğretmen ve öğrenciler bulundukları mekanda çember yaratarak otururlar. Herkes birbiri ile selamlaşır. Sürece sonradan katılanlar alındığı gibi okula gelmemiş olanların da tespit yapılabilir. Öğretmen tarafından bulunan gündelik konu başlıklarıyla öğrenciler sohbete teşvik edilir. Sohbet etmenin dışında basit günlük egzersizler yapılabilir. Hikaye anlatma, şarkı söyleme gibi etkinlikler de sürece dahil edilebilir. Eğer ki öğrencilerin hayatlarında oluşan bazı değişimler var ise (ölüm, doğum, hediye alma vs.), bunlar konuşulabilir. Bu çalışma süresince öğrenciler her geçen gün daha tecrübeli olacaklardır. Dolayısı ile sohbet konusu belirlemelerinde yöreklendirilmelidir.

2.7 İlgili Araştırmalar

2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Acarlar (2001), dil gelişimi ve sembolik oyun arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dil gelişiminin beklediği ölçüde olan çocuklarla, dil bozukluğu olanlarda sembolik oyun ve dil gelişiminin boylamsal çalışmalarla izlenmesinin alana katkı sağlayacağı

görüşü sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, sembolik oyun yeteneklerine dair verilerin, dil öğrenimine en iyi katkıyı sağlayacak olan aktivitelerle buna bağlı olan araçların bilgisini sağlar.

Kıldan (2001) çalışmasında, çocuk gelişiminde oyunun etkisi ile ilgilenmiştir. Kırk yedi öğrenci bir eğitim-öğretim süresince takip edilmiştir. Bu süreçte her hafta bir gün gözlem süresi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın neticesindeki bulgu, oyun oynarken sergilenen eylemleri, gündelik yaşamlarında yapamamışlardır.

Egemen, Yılmaz ve Akil (2004), oyunla ilgili derleme bir araştırma yaptılar. Buna göre oyun ve oyun materyalleri, çocuk evreninde mühim bir yere sahiptir. Öz benliğin keşfi, yeteneklerin fark edilmesi, duyularda yaşanan olumlu değişimde oyuncaklar etkindir. Gelişim aşamaları tabi ki oynadıkları oyunlabirlikte oyuncaklarda da değişim yaratmaktadır. Bu çalışmada hassasiyetle durulan nokta, oyun ve oyuncakların çocuğun bilişsel ve fiziksel sağlığına etkilerinin yanında oyuncak seçiminde önemli olan hususlardır.

Güler'in (2007) çalışması, erken çocukluk döneminde, oyun planlama modelinin çocuğun gelişimine sağladığı faydalar üzerinedir. Çocuk oyun için senaryo yaratırken, algılarında değişim başlar. Ayrıca mevcut olan hayal dünyası ile sembolik çerçevelerden faydalanır. Bunun yanında öz düzenleme, okuma ve yazma noktasında yetenek elde etmesine olanak sağlar.

Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuğunun eğitimi ile aynı değerde düşünülen oyun etkinliklerinin önemi üzerinedir. Okul öncesi eğitimde istenilen ölçüde fayda ve destek beklenen oyunun dizaynında, güncel teknoloji ile paralel materyaller kullanımına olanak sağlayan aktivitelerin olması gereklidir demişlerdir. Zamanımıza hizmet edecek prototipte bireyin yetiştirilmesinde, okul öncesi eğitimle birlikte bu dönem oyunlarının da önemi ifade edilmiştir.

Durualp ve Aral (2010), oyun konulu toplumsal beceri eğitiminin, altı yaş çocuklarının toplumsal becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunda baz alınan

oyundur. Bu gruba, toplumsal beceri eğitimi verilmiştir. Bu çalışmanın sonunda deney grubu çocuklarda gözlemlenen olumlu farklılıklar şunlar olmuştur:

1. İnsanlarla iletişim sağlama becerisi,
2. Duyguyu ifade edebilme,
3. Aynı yaş çocuklarını oyuna davet etme,
4. Yardım talebinde bulunabilme ve etme,
5. Farklı akranlar ile oynama,
6. Göz teması sağlama,
7. Grup aktivitelerinde bulunma katılma,
8. Jest ve mimiklerini kullanma.

Ayan ve Memiş (2012) yaptıkları betimsel araştırma, okul öncesinde oyunun bu dönem çocuklarına gelişim noktasındaki tesiri ile ilgilidir. Neticesinde oyun çocuklarda bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor alanlarda fayda sağlar bulgusu çıkmıştır. Hem psikolojik hem de fizyolojik gereksinimlerine yanıt verirken, sosyal yaşama da alıştıırır.

Katlav (2014) çalışmasının konusu, okul öncesi çocukların gelişimlerinde oyunun tesiri hakkındadır. Eğitimcilerin fikirlerinin de alınması hedefi, güdülmüştür. Çalışmaya göre oyun oynayan çocuk konsantrasyonunu daha çabuk toplarken, oyun yolu ile öğrenimi de gerçekleştirmektedirler. Eğitimcilerin oyun gereçlerini çocukların yaş, gelişim ve dikkat derecelerine göre yaptıkları görülmüştür. Kullanılan materyallerin çocuğun sağlığı ve eğitimine göre seçildiği tespit edilmiştir.

2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

McInnes, Howard, Miles ve Crowley'nin (2010) yaptığı çalışmaya göre çocukların oyun ve oyun olmayan aktiviteleri ayırt edebildiği ve böylelikle oyunun çocukların motivasyonuna katkısından bahsetmiştir.

Ramani'nin (2005) 4-6 yaş çocukları ile yürüttüğü araştırmasına göre oyunun çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Mendez, Fantuzzo ve Cichetti'nin (2002) düşük gelirli ailelerin 141 çocukları ile yürüttüğü çalışmasının sonuçlarına göre ise mizaç, duygu düzenleme, bağımsızlık ve dil gelişimi ile akran oyun becerileri arasında ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Nicolopoulou'nun (2004) alışmasına göre oyunun kültürel ve imgesel yönleriyle toplumsal bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Böylelikle kişinin bilişsel gelişimi ve kültürün tanınmasıyla ilgili çalışma yürütmüştür.

Yapılan başka bir araştırmada ise çocukların oyunla birlikte çatışma çözme becerilerinin geliştiğini ve bu sebeple diğerlerinin düşüncelerine saygı duyma ve onları dinleme gibi sosyal becerilerin geliştiğini vurgulanmıştır (Bodrova ve Leong, 2007)

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı kapsamında kullanılan araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veriler ve toplanması ve verilerin analizine ilişkinler bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın amacına yönelik olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sosyal bilimlerde çok fazla kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir ve bir olay veya durumu farklı bakış açıları ile değerlendirmek ve anlamak için yapılan çalışmalardır. Farklı rollerdeki kişilerin aynı olaydaki durum ve tutumları incelenerek durum hakkında daha detaylı bilgi üretilebilmektedir (Boğdan ve Biklen, 1998).

Durum çalışması modelinin en önemli özelliği; araştırmada ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilmesi ve kendi bağlamı içinde ele alınmasıdır. Bu bağlamdan yola çıkarak durum çalışması; özel bir kişi, topluluk veya olayı incelemek için araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen katılımcıların tutum ya da davranışlarını ortaya çıkarmak ve bu özellik veya davranışların sistematik biçimde açıklanmasıdır. Bu özelliğinden dolayı durum çalışması; fenomenoloji, etnografik araştırma ve gömülü teori araştırması gibi bir nitel araştırma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Johnson ve Christensen, 2004).

Bütüncül vaka çalışması, benzer birkaç durumun ele alınarak sonuçların güçlendirilmesini ve genelleme yapılmasını sağlayan araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisinin incelenmesine ilişkin görüşleri aynı araştırma sorularıyla farklı durumlarda cevap arandığından durum çalışması çeşitlerinden bütüncül (çoklu) vaka çalışması kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile belirlenmiştir. Benzeşik örneklemede birbirine benzer birey, grup, olay veya kurumların detaylı bir şekilde incelenmek istendiği durumlarda kullanılır ve genellikle benzer bireyleri içeren bir alt grubun oluşturulması tercih edilir (Patton, 2002). Bir diğer deyişle örnekleme seçilen katılımcıların ortak özelliği bulunmakta ve bu özelliğe sahip olmayan katılımcılar örnekleme dahil edilmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ortak özelliği İstanbul ili Ataşehir ilçesinde, aynı eğitim modeli ile çalışan, aynı kamu kuruluşunun 3 şubesinde görev yapan okul öncesi öğretmeni olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan üç anaokulunda görev yapan 17 gönüllü okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar K1, K2,..., K17 şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların isimleri aşağıda verilmiştir:

Araştırmanın evrenini okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenler ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar oluşturmaktadır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler

Demografik Özellikler	n	Yüzde (%)	Katılımcı Kodları
Yaş Grubu	20-25 Yaş Arası	2 %11,8	K7, K8
	26-30 Yaş Arası	5 %29,4	K1, K9, K10, K12, K15
	31-35 Yaş Arası	4 %23,5	K3, K4, K13, K14
	36-40 Yaş Arası	2 %11,8	K2, K5

	Cevap Vermeyenler	2	%11,8	K14, K16
Mezuniyet Derecesi	Lise	2	%11,8	K4, K13
	Önlisans	10	%58,8	K1, K2, K7, K8, K9, K10, K12, K15, K16, K17
	Lisans	5	%29,4	K3, K5, K6, K11, K14
Öğretmenlik Deneyimi Yılı	0-1 Yıl Arası	2	%11,8	K3, K8
	2-5 Yıl Arası	9	%52,9	K1, K2, K4, K7, K9, K12, K15, K16, K17
	6-9 Yıl Arası	3	%17,6	K5, K10, K13
	10-13 Yıl Arası	-	-	-
	14-17 Yıl Arası	1	%5,9	K6
	18 Yıl ve Üzeri	2	%11,8	K3, K11
Çalışılan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Grupları	2-4 Yaş Aralığı	3	%17,6	K9, K10, K16
	3-6 Yaş Aralığı	10	%58,8	K2, K3, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15
	Tüm Yaş Grupları	4	%23,5	K1, K4, K5, K17
Toplam		17	%100	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17

Tablo 1.'de katılımcıların demografik özelliklerini ve profesyonel deneyimlerini ele alınmaktadır:

Katılımcıların yaş gruplarına baktığımızda, katılımcıların %29,4'ü (5 kişi) 26-30 yaş arasında olduğunu görmekteyiz. Bu yaş grubu, anketin en yüksek oranda temsil edilen yaş grubudur. Diğer yaş gruplarına bakıldığında, %23,5 (4 kişi) 31-35 yaş arasında, %11,8 (2 kişi) 20-25 yaş arasında ve %11,8 (2 kişi) 36-40 yaş arasında yer almaktadır. İki katılımcı (%11,8) yaşlarına dair bilgi vermemiştir.

Mezuniyet derecesine göre katılımcıların %58,8'i (10 kişi) önlisans mezunu iken, %29,4'ü (5 kişi) lisans mezunu olarak belirlenmiştir. Lise mezunu olan katılımcı oranı %11,8 (2 kişi) olarak görülmektedir.

Öğretmenlik deneyimine göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%52,9; 9 kişi) 2-5 yıl arası deneyime sahiptir. 0-1 yıl arası ve 18 yıl ve üzeri deneyime sahip olan katılımcıların her ikisi de %11,8 (2 kişi) oranında temsil edilmektedir. 6-9 yıl arası deneyime sahip olan katılımcı sayısı 3 (%17,6) iken, 14-17 yıl arası deneyime sahip olan katılımcı sayısı 1 (%5,9) olarak belirlenmiştir. 10-13 yıl arası deneyime sahip katılımcı bulunmamaktadır.

Çalışılan okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre katılımcıların büyük bir kısmı (%58,8; 10 kişi) 3-6 yaş aralığıyla ilgilenmektedir. %17,6 (3 kişi) 2-4 yaş aralığı ile ilgilenirken, %23,5 (4 kişi) tüm yaş gruplarıyla ilgilenmektedir.

3.3 Veriler ve Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı olarak; görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır:

Bilgilendirilmiş Onam Formu: Katılımcılara araştırma hakkında bilgi vermek ve gönüllü katılımlarının onayını almak amacıyla bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Toplanan verilerin sonuçlarının toplu bir şekilde yayınacağı, araştırmada kişisel verilerin gizli tutulacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Görüşme Formu: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisinin incelenmesine ilişkin görüşlerin ele alındığı görüşme sorularının belirlenmiştir. Görüşme formu için öğretmenlerle mülakat gerçekleştirilmiş olup belirlenen sorular yöneltilmiştir ve ses kaydı alınmıştır. İlgili alanyazın taraması yapılarak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme soruları iki doktor öğretim görevlisi ve bir klinik psikolog görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri toplama aracı okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinin kavramsal çerçevesini oluşturan üç temel kavram üzerinden oluşturulmuştur. Bunlar: sınıf fiziksel koşulu, öğretmen-öğrenci ve

öğretmen-sınıf ilişkisi ve etkinlik planlaması ve uygulanmasıdır. Buna göre araştırmanın veri toplama aracını oluşturan görüşme formunda 3 kapalı soru (okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, mezun oldukları okulun derecesi, öğretmenlik deneyimi yılı, çalışılan okul öncesi dönem çocuklarının yaş grupları) 10 yarı yapılandırılmış açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular sosyal yetkinliğin ne olduğunu, hangi etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini desteklediği, bu etkinliklerin çocuklar üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu gibi soruları içermektedir.

Gözlem Formu:Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisinin incelenmesi gözlem formu ile yapılmıştır.Sembolik oyunlar, çember saati, grup oyunları, açık hava grup oyunları, yarı yapılandırılmış grup etkinlikleri ve benzeri oyunlar gözlemlenerek form doldurulmuştur. Buna göre gözlem formu; okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde ele alınan ana ve alt kodlar ve kategorilerden oluşmaktadır. Bunlar; fiziksel koşul (3 soru), öğretmen öğrenci ilişkisi (6 soru), öğretmen ve sınıf ilişkisi (3 soru) ve etkinlik planlanması ve uygulanması (11 soru)'dur. Fiziksel koşullara ilişkin gözlemlerde etkinliğin süresi ve oturma düzeni; öğretmen öğrenci ilişkisine yönelik gözlemlerde ise göz temasının kurulup kurulmadığı, öğretmenin öğrencilerin motivasyonu destekleyip desteklemediği, müdahale yöntemleri ile ilgili soruları içermektedir. Öğretmen ve sınıf ilişkisinde ise öğretmenlerin etkinliğe hazırlanışı, karşılaşılan zorluklar; etkinlik planlaması ve uygulanmasına dair gözlemlerde ise fiziksel koşulların uygunluğu, etkinliğin süresi, öğretmenin etkinlikle ilgili bilgi akışının sağlanıp sağlanmaması gibi sorular içermektedir.

Veriler katılımcılara uygun zamanda Mart 2023 ve Ağustos 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme tekniği, eğitim alanında en yaygın kullanılan görüşme türlerinden biridir. Birebir görüşmeler katılımcıların düşüncelerinin rahat ve açık bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayan ideal görüşmelerdir (Creswell, 2014).

Katılımcıların kullanılmasına izin verdiği verilerden yararlanılmıştır. Kayıt dışı yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur ve herhangi bir yolla araştırmaya dâhil edilmemiştir. Katılımcılardan sağlanan veriler, konunun kapsamı ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara konu ile ilgisi olmayan sorular yöneltilmemiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. Bu analizin amacı, elde edilen verilerin araştırma kapsamındaki kavramalara ve ilişkilere ulaşmasını sağlamaktır. Buna göre, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlanmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:107).

İçerik analizi, Thomas ve Hardene (2008) tarafından kullanılan analiz aşamaları kullanılarak veriler nitel veri analiz programı MAXQDA 2018 kullanılarak yapılmıştır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

Bulguların Kodlanması: Bu aşamada birincil araştırmalardan çıkarılan doğrudan alıntılar ya da temel kavramlar şeklindeki bulgular, satır satır okunarak kodlanmaktadır. Bütün bulgular kodlandıktan sonra ikinci aşamaya geçilebilir.

Betimleyici Temaların Geliştirilmesi: Bu aşamada elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak hiyerarşik bir ağaç yapısı oluşturacak şekilde gruplandırılır. Oluşturulan her gruba tema adı verilmektedir. Her tema, gruplanmış kodların tanımlarını ve anlamlarını kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır.

Analitik Temaların Üretilmesi: Bu aşama, temaların geliştirilmesi sürecinde birincil çalışmaların bulgularına yakın kalınırken, analitik temaların üretilmesi sürecinde birincil çalışmaların ötesine geçilerek yeni yorumlayıcı yapılar ve açıklamalar üretilmektedir. Birincil çalışmaların ötesine geçme, bir süreliğine askıya alman araştırma sorularının cevaplanması için tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimleyici temaların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu amaçla betimleyici temaların karşılaştırılması ve başka araştırmacılarla tartışılması sonucu, daha soyut olan analitik temalar oluşturulmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Bir araştırmanın bilimsel bir çalışma olarak kabul edilmesinde en önemli unsur güvenilirlik ve geçerliliğidir. Nitel araştırma tekniklerinde; toplanan verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasında geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik zmlemesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, elde edilen veriler, araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için veriler iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülünden faydalanılmıştır. Formül aşağıda verilmiştir:

$$\begin{aligned} \text{Güvenirlik} &= [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş} \\ &\text{Ayrılığı})] \times 100 = [170 / (170+15)] \times 100 = [170/185] \times 100 \quad (3.1) \\ &= [0,91] \times 100 = 91 \end{aligned}$$

Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülü sonucunda %91 çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre %70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının güvenirliliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

.

4 BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1 Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sosyal yetkinlik kavramı hakkındaki görüşleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Kavramı Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Sosyal Beceriler ve Özellikler	Kendine Güven	7
	İletişim Yeteneği	6
	Pozitif İlişkiler Kurabilme	3
	Kişisel Özellikler	2
	Aktif Olabilme	2
Toplam		18

Tablo 2.'ye göre katılımcıların sosyal yetkinlik kavramı hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori; Sosyal Beceriler ve Özellikler (18)'dir. Buna göre sosyal yetkinlik kavramının, katılımcıların farklı perspektiflerinden çeşitli boyutlarda ele alındığını göstermektedir. Bu temalar, sosyal yetkinliğin geniş bir kavram olduğunu ve bireyin sosyal etkileşimde bulunma yeteneği, kişisel özellikleri, ilişki kurabilme yeteneği gibi birçok farklı unsuru içerdiğini yansıtmaktadır:

Katılımcıların büyük bir kısmı sosyal yetkinlik kavramını, bireyin kendi yeteneklerine, duygularına ve düşüncelerine olan inancıyla ilişkilendirmiştir. Örneğin, K1 "Yaptığı işi bitirebileceği düşüncesi ile hareket edip, kendisine verilen sorumluluğun üstesinden gelebilen kişilerdir." ifadesiyle bu temayı desteklemektedir.

Katılımcılar, sosyal yetkinliği, bireyin diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi olarak tanımlamışlardır. Örneğin, K6'nın "İletişim yeteneği, farklı bakış açılarını ifade edip anlama ve empati kurmaktır." ifadesi bu temayı yansıtmaktadır.

Birkaç katılımcı, sosyal yetkinlik kavramını bireyin olumlu ilişkiler kurabilme yeteneği ile ilişkilendirmiştir. K2'nin "Sosyal ortamlardaki beceri ve etkinlik düzeyi. Olumlu ilişkiler kurma ve bunu sağlıklı bir şekilde sürdürebilme." ifadesi bu kategoriye özetlemektedir.

Bazı katılımcılar, sosyal yetkinlik kavramını bireyin kişisel özellikleri ile ilişkilendirmiştir. Örneğin, K13 "Kişilerin kişisel özellikleridir. Örneğin; sabırlı, yardımsever, takım çalışmasını seven kişiler olmasıdır." ifadesiyle bu temayı desteklemektedir.

Sosyal yetkinlik kavramının, bireyin sosyal çevrede aktif olma yeteneği ile de ilişkilendirildiğini görmekteyiz. K7'nin "Sosyal yetkinlik kavramı; kişinin sosyal alanda paylaşımcı, çözüm odaklı ve aktif olarak iletişim sağlayan bir kavramdır." ifadesi bu temayı yansıtmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sosyal yetkinlik denilince akıllarına gelen ilk beş kelime hakkındaki görüşleri Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Denilince Akıllarına Gelen İlk Beş Kelime Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Kişisel Özellikler	Özgüven, İçtenlik, Benlik, Dışa dönük, Atılgan, Samimi, Açık, Rahat, Sakin, Hoşgörülü, Enerjik, Sabırlı, Dürüstlük, Hevesli, Güvenilir, Titiz, Kriz Yönetimi	18
İletişim Yeteneği	İletişim, Güvenirlilik, Güven	7
Takım/Grup Dinamikleri	İşbirlikçi, Dayanışma, Grup çalışması, Arkadaşlık, Paylaşım, Takım çalışması, Grupla bir işi paylaşma, Uyum, İşbirlikçilik	9
Problem Çözme ve Girişimcilik	Çözüm Odaklılık, Farkındalık, Yönergeleri Anlama, Girişimci Olma, Olumlu Tavır	5
Diğer	Beceri, İlişkiler, Davranış, Merak, Oyun, Yaş Özellikleri, Ortama Uyum Sağlama	7

Tablo 3.'e göre katılımcıların sosyal yetkinlik denilince akıllarına gelen ilk beş kelime hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle beş kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Kişisel Özellikler (18), İletişim Yeteneği (7), Takım/Grup Dinamikleri (9), Problem Çözme ve Girişimcilik (5) ve Diğer (7)'dir:

Kişisel Özellikler: Bu kategori altında, bireylerin sosyal yetkinlikle ilgili olarak sahip olmaları gereken içsel özellikler yer alıyor. Örneğin, K3 "benlik" derken, K17 "ortama uyum sağlama" olarak ifade ediyor. K8'in "kendi ihtiyaçlarını, isteklerini" belirtmesi bu kategorinin geniş bir yelpazeye sahip olduğunu gösteriyor. Ancak öne çıkan en belirgin tema, özgüvendir. K1, K4, K8, K13 ve K17, sosyal yetkinlik kavramını özgüven ile ilişkilendiriyor.

İletişim Yeteneği: İletişim, katılımcılar arasında en sık vurgulanan temalardan biridir. K2, K3, K4, K5, K6, K10 ve K13 bu yeteneği vurgulayarak sosyal yetkinlik ile iletişim arasındaki güçlü bağlantıya işaret ediyor.

Takım/Grup Dinamikleri: Katılımcılar, sosyal yetkinlik kavramıyla birlikte işbirliği, dayanışma, grup çalışması gibi temaları da vurguladılar. Bu, sosyal yetkinlik kavramının, bireylerin grup içerisinde nasıl davrandığıyla yakından ilgili olduğunu gösteriyor.

Problem Çözme ve Girişimcilik: Bu kategori, bireylerin sosyal ortamlarda karşılaştıkları sorunları nasıl çözdükleriyle ilgili temaları içeriyor. K2'nin "çözüm odaklılık" ve K7'nin "girişimci olma" ifadeleri bu kategoriyi temsil ediyor.

Diğer: Bu kategoride, sosyal yetkinlikle doğrudan ilişkilendirilemeyen ancak yine de katılımcılar tarafından önemli görülen temalar yer alıyor. Örneğin, K1'in "ilişkiler" ve K5'in "merak" temaları bu kategoriye dahil edilmiştir.

Sonuç olarak, sosyal yetkinlik kavramı katılımcılar için geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir. Bu kavram hem bireyin kendi içsel özellikleri hem de diğer insanlarla olan etkileşimi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinlikler hakkındaki görüşleri Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Frekans
Grup Etkinlikleri	Grup oyunları, Grup etkinlikleri, Grup faaliyetleri, Sohbet çemberleri	8
Drama ve Sanat	Drama, Drama etkinlikleri, Görsel sanatlar etkinlikleri	4
Etkileşimli Oyunlar	Çember saati, Etkileşimli oyunlar, Tekerleme, Parmak oyunu	4
Akademik Destek	Türkçe-Dil Etkinlikleri, Scamper çalışması, Matematik, Fen ve doğa etkinlikleri, Okul öncesi sayı, renk, şekil bilgisi	5
Bireysel Katılım	Bahçe saatlerinde görev dağılımı, Bireysel görevler, Uygulamalı etkinlikler, Güdüleme, Sportif etkinlikler, Koordine çalışmalar	6

Tablo 4.'e göre katılımcıların okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinlikler hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle beş kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler;Grup Etkinlikleri (8), Drama ve Sanat (4), Etkileşimli Oyunlar (4), Akademik Destek (5) ve Bireysel Katılım (6)'dır:

Grup Etkinlikleri: Bu kategori altında, çocukların birlikte etkileşimde bulunarak sosyal yetkinlik kazanabileceği etkinlikler yer alıyor. Örneğin, K2 ve K8 sadece "Grup oyunları" demekle kalmıyor, K15 "Sohbet çemberleri"nden bahsediyor. Grup etkinlikleri, çocukların birlikte çalışarak sosyal becerilerini geliştirebileceği bir araç olarak görülüyor.

Drama ve Sanat: Drama etkinlikleri, çocukların farklı rolleri denemesine ve empati yeteneğini geliştirmesine olanak tanır. K4 ve K12 "Drama" ve "Drama etkinlikleri"nden bahsederken, K17 "görsel sanatlar etkinlikleri" ile bu kategoriyi genişletiyor.

Etkileşimli Oyunlar: Çember saati, etkileşimli oyunlar gibi temalar bu kategoride toplanmıştır. K1 "Çember saati"nden, K7 ise "tekerleme, parmak oyunu"ndan bahsediyor.

Akademik Destek: Bu kategori altında, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini geliştirebileceği akademik etkinlikler yer alıyor. Örneğin, K3 "Türkçe-Dil Etkinlikleri" ve "Scamper çalışması"ndan bahsediyor.

Bireysel Katılım: Bu kategori, çocukların bireysel olarak katılım gösterdiği ve sorumluluk aldığı etkinlikleri içeriyor. K1 "bahçe saatlerinde görev dağılımı" ve "bireysel görevler"den bahsediyor. K17 ise "sportif etkinlikler" ve "sorumluluk verilen etkinlikler" ile bu kategoriyi genişletiyor.

Sonuç olarak, katılımcılar çocukların sosyal yetkinlik becerilerini geliştirmesi için birçok farklı etkinliği önermiştir. Önerilen etkinlikler, çocukların hem bireysel hem de grup olarak sosyal becerilerini geliştirebileceği bir yelpazede bulunmaktadır. Bu etkinliklerin uygulanması, çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirme sürecini desteklemektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sosyal olarak yetkin bir çocuğu tanımlamaları hakkındaki görüşleri Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Sosyal Olarak Yetkin Bir Çocuğu Tanımlamaları Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans
İletişim Yeteneği	İletişimde özgüveni yüksek, Kendini ifade edebilen, Arkadaşlarıyla iletişim kurar, Kendisini ifade edebilen, Akranlarına karşı bilinçli hareket etme, Dışa dönük çocuk, Arkadaşları ile ilişkisinde rahatça ifade edebilme	7
Özgüven	Ailesi tarafından onaylanmış, Çocuğum mutlu, özgüvenli, Cesaretli, özgüvenli	4
Empati ve Duyarlılık	Empati kurabilen, Çevresine karşı empati kuran, Uyumlu	3
Gözlem ve Dinleme	İyi bir dinleyici ve gözlemleyici	1
Aktif Katılım	Grup oyunlarında aktif, Kendi tercihleriyle karar verebilir	2

Sosyal Uyum ve Kriz Yönetimi	Uzlaşma, Sıra bekleyen, Duygu ve düşünce düzenleme, Kriz yönetimi	4
------------------------------------	--	---

Tablo 5.'e göre katılımcıların sosyal olarak yetkin bir çocuğu tanımlamaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle altı kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; İletişim Yeteneği (7), Özgüven (4), Empati ve Duyarlılık (3), Gözlem ve Dinleme (1), Aktif Katılım (2) ve Sosyal Uyum ve Kriz Yönetimi (4)'tir:

İletişim Yeteneği: Bu kategoride, çocuğun sosyal bir birey olarak iletişim kurma yeteneği üzerinde duruluyor. Örneğin, K1 "İletişimde özgüveni yüksek" derken, K2 "Kendini ifade edebilen" ifadesini kullanıyor. K11 ise "dışa dönük çocuk" ile bu kategoriye katkıda bulunuyor.

Özgüven: Katılımcıların bir kısmı, sosyal yetkinliği özgüvenle ilişkilendiriyor. K1, çocuğun "ailesi tarafından onaylanmış" olarak tanımlarken, K8 "özgüvenli" olmasını vurguluyor.

Empati ve Duyarlılık: Katılımcılar, sosyal yetkin bir çocuğun empati yeteneği ve duyarlılıkla tanımlandığını ifade ediyor. Örneğin, K1 ve K9, "empati kurabilen" ifadesini kullanıyor.

Gözlem ve Dinleme: K3, sosyal yetkin bir çocuğun "İyi bir dinleyici ve gözlemleyici" olduğunu vurguluyor. Bu da çocuğun sosyal çevresini anlama ve içselleştirme yeteneğini işaret ediyor.

Aktif Katılım: K4 ve K5, sosyal yetkin bir çocuğun aktif olarak katıldığını ve kendi tercihleriyle kararlar alabildiğini ifade ediyor.

Sosyal Uyum ve Kriz Yönetimi: Bu kategori, çocuğun sosyal çevresindeki olaylara nasıl tepki verdiği ve kriz anlarını nasıl yönettiği üzerine odaklanıyor. K9, çocuğun "uzlaşma" yeteneğinden bahsederken, K13 "kriz yönetimi" yeteneğini vurguluyor.

Sonuç olarak, sosyal yetkin bir çocuğun tanımı, iletişim yeteneği, özgüven, empati, aktif katılım ve sosyal uyum gibi birçok bileşeni içermektedir. Katılımcılar, sosyal

yetkin bir çocuğun bu özelliklere sahip olduğunda sosyal çevresinde daha başarılı ve uyumlu olabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinliklerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans
İletişim Becerileri	İletişim becerileri gelişir, İletişimde başarılı olma, İletişim sorunu yaşamamak, İletişim becerileri	4
Özgüven	Kendine güvenin artması, Özgüveni yükselme, Kendine daha fazla güvenme, Özgüveninin artması	4
Farkındalık ve Kendini İfade	Hislerini kabul etme, Farkındalık, Duygularını ifade edebilme	3
Sosyal Farkındalık ve Uyum	Sosyal farkındalığı artar, Toplum tarafından kabul görme, Sosyal anlamda ilişkileri güçlendirme, Uyum sağlamak için davranışı ortaya çıkarma	4
Problem Çözme ve Karar Verme	Sorunları daha iyi çözme, Karar verme yetisi gelişir, Açık uçlu sorular sorabilir, Daha kolay çözümler sunar	4
Gözlem ve Sebep-Sonuç İlişkisi	İyi bir gözlemleyici olma, Sebep-sonuç ilişkisini kurma becerisi	2
Empati	Empati yeteneğini geliştirebilir, Empati gücünü desteklemektedir	2

Tablo 6.'ya göre katılımcıların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle yedi kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; İletişim Becerileri (4), Özgüven (4), Farkındalık ve Kendini İfade (3), Sosyal Farkındalık ve Uyum (4), Problem Çözme ve Karar Verme (4), Gözlem ve Sebep-Sonuç İlişkisi (2) ve Empati (2)'dir:

İletişim Becerileri: Katılımcılar, bu tür etkinliklerin çocukların iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. K2'nin "İletişim becerileri, özgüveni, sosyal farkındalığı artar." ifadesi, çocukların iletişimde daha yetkin hale geldiğine işaret ediyor.

Özgüven: Etkinliklerin çocukların özgüvenini artırdığı katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilmiştir. K7, "Kendilerine daha fazla güvenirler" ifadesiyle bu etkiyi vurguluyor.

Farkındalık ve Kendini İfade: K1, "Çocukların hislerini kabul etmeleri... üzerine etkisi vardır." ifadesiyle çocukların duygusal farkındalığının arttığına dikkat çekiyor.

Sosyal Farkındalık ve Uyum: Katılımcılar, sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin çocukların sosyal farkındalığını ve toplumsal uyumunu artırdığına inanıyorlar. Örneğin, K5, "Sosyal hayatta iletişimlerinde başarılı olur" şeklinde bu etkiyi özetliyor.

Problem Çözme ve Karar Verme: Etkinliklerin, çocukların problem çözme ve karar verme yeteneklerini geliştirdiği belirtilmiştir. K8'in "Daha işbirlikçi olması, sorunlar ile başa çıkıp daha iyi çözmesi" ifadesi bu kategoride yer alıyor.

Gözlem ve Sebep-Sonuç İlişkisi: Katılımcılar, etkinliklerin çocukları daha iyi gözlemleyiciler haline getirdiğine ve sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirdiğine inanıyorlar.

Empati: Etkinliklerin çocukların empati yeteneklerini desteklediği iki katılımcı tarafından belirtilmiştir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine olumlu etkilerde bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların uygulanan etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini kısıtlayan yönleri hakkındaki görüşleri Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Uygulanan Etkinliklerin Sosyal Yetkinlik Becerilerini Kısıtlayan Yönleri Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Frekans (f)
İfade Edememe ve Olumsuz Duygular	İlk etaplarda olumsuz duygulara kapılma, İfade edememe çabası, Kendini yeterli hissetmeme, Çocuğun ifade etmede zorlanması, Duygusal konularda anlaşılma hissi	5
Uygulama ve Rehberlik Eksikliği	Yeterli destek/rehberlik olmaması, Etkinlikte çocukları zorlama/baskı, Tek tip uygulama, Etkinlik her çocuğun gelişimini göz önünde bulundurulmalı	4
İletişim Sorunları ve Yaş Grupları	Yaşıtlarıyla iletişim zorluğu, Kendi yaş grubuyla mutsuzluk, Yaşı büyüklerle daha başarılı iletişim	3
Kısıtlamalar ve Malzeme Eksikliği	Tek kalıp etkinlikler, Kuralların kısıtlamaları, Malzeme yetersizliği, Kısıtlandırılmış mekan/malzeme/süre	4
Öznel Görüşler ve Çevresel Faktörler	Uygulanan etkinliklerde kısıtlama olmadığına inanma, Kalıtsal özellikler, Aile ve çevrenin etkisi	3

Tablo 7.'ye göre katılımcıların uygulanan etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini kısıtlayan yönleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle beş kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; İfade Edememe ve Olumsuz Duygular (5), Uygulama ve Rehberlik Eksikliği (4), İletişim Sorunları ve Yaş Grupları (3), Kısıtlamalar ve Malzeme Eksikliği (4) ve Öznel Görüşler ve Çevresel Faktörler (3)'tür:

İfade Edememe ve Olumsuz Duygular: Bu kategori altında, çocukların kendilerini ifade etmedeki zorlukları ve bu zorlukların yol açabileceği olumsuz duygulara dikkat çekiliyor. Özellikle K1, K11 ve K13'ün belirttiği gibi, çocuklar kendilerini ifade edemediklerinde öfke, stres ya da telaş gibi duyguları deneyimleyebilirler.

Uygulama ve Rehberlik Eksikliği: Birçok katılımcı, etkinliklerin uygulanış tarzı ve bu süreçte çocuklara sunulan rehberliğin yetersiz olabileceği konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. K2 ve K7'nin vurguladığı gibi, tek tip uygulama yöntemleri ve yeterli rehberlik olmaması çocukların sosyal yetkinlik becerilerini kısıtlayabilir.

İletişim Sorunları ve Yaş Grupları: Bazı çocuklar, yaşıtlarıyla değil, yaşı büyük çocuklarla daha başarılı iletişim kurabiliyorlar. Bu, K4 ve K5'in dile getirdiği gibi sosyal yetkinlik becerilerinin gelişiminde bir kısıtlama oluşturabilir.

Kısıtlamalar ve Malzeme Eksikliği: Katılımcılar, etkinliklerin tek tip olmasının ya da yeterli malzemenin sağlanmamış olmasının çocukların sosyal yetkinlik becerilerini kısıtlayabileceğini belirtmişlerdir.

Öznel Görüşler ve Çevresel Faktörler: Bazı katılımcılar, etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini kısıtlamadığına inanırken, bazıları da aile, kalıtım gibi dışsal faktörlerin etkinliklerin etkisini kısıtladığına inanıyor.

Sonuç olarak, etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini nasıl etkileyebileceğine dair farklı görüşler bulunmakla birlikte, etkinliklerin nasıl uygulandığı, hangi malzemelerle desteklendiği ve çocukların hangi yaş grubuyla etkileşime girdiği gibi faktörlerin bu becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynayabileceği görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların uygulanan etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen yönleri hakkındaki görüşleri Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Uygulanan Etkinliklerin Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Yönleri Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans
İletişim ve İfade Yeteneği	Çocuğun diğer çocukları tanıması ve güven duygusu, Kendini rahat ifade edebilme, İletişimi kuvvetlendirme, İletişimlerini kuvvetlendirmeye katkı, Duyarlı ve net iletişim	5
Takım Çalışması ve İşbirliği	Takım çalışması, Sorunları çözme yeteneklerini geliştirme, Sosyal alanda işbirlikçi ve dayanışmacı olma	3
Birey Olma ve Benlik Kavramı	Kendisini ifade edebilme ve birey olabilme, Benlik kavramını kazanma	2
Diğer Çocuklarla Etkileşim	Farklı çocuklarla etkileşim, Eksik yönlerini sosyal iletişim ile tamamlama, Daha önce fark edilmeyen ya da var olmayan düşüncelerin oluşmasına katkı	3
Öğrenme ve Gelişim	Zihinsel, algısal ve motor beceri geliştirmesi, Okula uyumu hızlandırma, Öğrenim kazanımı ve sosyal beceri desteklenmesi	3
Duyarlılık ve Farkındalık	Çevresine duyarlı olma, Farkındalığı yüksek yaklaşımlar, Empati duygusu	3
Özgüven ve İnisiyatif	Özgüvenli, bir işi yapma ve bitirme isteği, Duygularını ifade etme ve tanımlama yönünden olumlu etki	3
Yaratıcılık ve Hayal Gücü	Yaratıcılık, Grup halinde yeni ortamda farklı materyaller ile çocukların hayal gücüne bırakılan etkinlikler	2

Tablo 8.'e göre katılımcıların uygulanan etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen yönleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve

kavram yönüyle sekiz kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; İletişim ve İfade Yeteneği (5), Takım Çalışması ve İşbirliği (3), Birey Olma ve Benlik Kavramı (3), Diğer Çocuklarla Etkileşim (3), Öğrenme ve Gelişim (3), Duyarlılık ve Farkındalık (3), Özgüven ve İnisiyatif (3) ve Yaratıcılık ve Hayal Gücü (2)'dür:

İletişim ve İfade Yeteneği: Katılımcılar, etkinliklerin çocuklara hem kendi aralarında hem de yetişkinlerle etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi kazandırdığına inanmaktadırlar. K1, K4 ve K8'in belirttiği gibi, bu etkinlikler çocuğun duyarlı ve net iletişim kurma yeteneğini geliştirebilir.

Takım Çalışması ve İşbirliği: Etkinlikler, çocukların birlikte çalışma, işbirliği yapma ve ortak hedeflere ulaşma becerilerini desteklemektedir. K3 ve K9, etkinliklerin çocukların takım içinde problem çözme yeteneklerini geliştirdiğine vurgu yapmaktadırlar.

Birey Olma ve Benlik Kavramı: Etkinliklerin, çocukların kendilerini ifade etme ve birey olma yeteneklerini geliştirdiğine dikkat çekilmektedir.

Diğer Çocuklarla Etkileşim: Katılımcılar, farklı çocuklarla etkileşimin, çocuğun sosyal yetkinlik becerilerini geliştirdiğine inanmaktadırlar. K6, etkinliklerin çocukların eksik yönlerini fark etmelerine ve bu eksiklikleri sosyal iletişimle tamamlamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme ve Gelişim: Etkinliklerin, çocukların genel öğrenme ve gelişim süreçlerine olumlu etkilerde bulunduğu belirtiliyor.

Duyarlılık ve Farkındalık: Etkinlikler, çocukların duyarlılık ve farkındalık becerilerini desteklemektedir.

Özgüven ve İnisiyatif: Etkinlikler, çocukların özgüvenlerini artırmalarına ve inisiyatif kullanma yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Yaratıcılık ve Hayal Gücü: Katılımcılar, etkinliklerin çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü desteklediğini ifade etmektedirler.

Sonuç olarak, uygulanan etkinliklerin, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen birçok yönü olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve motor becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin uygulamaları sırasında katılım sağlama durumları hakkındaki görüşleri Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinliklerin Uygulamaları Sırasında Katılım Sağlama Durumları Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans
Yönlendirme ve Soru Sorma	Ufak sorularla yönlendirme, Sorularla yönlendirme, Aktif katılım yaratma, Sınıf ortamı yaratma	4
Rehberlik ve Destek	Çocukların karşılaştığı sorunlarda rehberlik, İletişimlerini doğru sağlama, Mutlu ve güvende hissettirme, İhtiyaç durumunda destekleme, Etkinliğe göz teması kurarak destekleme, Destekleyici cümleler	6
Model Olma	Oyun grubuna model olma, Rehber gibi hareket, Model olur	3
Çocuğun İfadesini Destekleme	Çocuğun ifadesini dinleme ve onaylama, Empatik dil ile iletişim kurma	2
Pasif Katılım	Öğretmenin aktif-pasif dengesini gözetleme, Çocuğun alanına bırakma, Fazla aktif rol almama	3
Aktif Katılım	Etkinliklere dahil olma ve çocuğun sosyal yetkinlik becerisini güdüleme	1

Tablo 9.'a göre katılımcıların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin uygulamaları sırasında katılım sağlama durumları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle altı kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Yönlendirme ve Soru Sorma (4), Rehberlik ve Destek (6), Model Olma (3), Çocuğun İfadesini Destekleme (2), Pasif Katılım (3) ve Aktif Katılım (1)'dir:

Yönlendirme ve Soru Sorma: Katılımcıların bir kısmı, çocukları yönlendirecek ve onların düşünme yeteneklerini harekete geçirecek sorular sorma yöntemini benimsemiştir. K1'in belirttiği gibi "Ufak sorularla yönlendirme yapıyorum. Sence nasıl olur? Sen olsan nasıl yapardın?" ifadeleri bu yönde örnek teşkil eder.

Rehberlik ve Destek: Bazı katılımcılar ise çocuklara daha aktif bir şekilde rehberlik edip, onları desteklediklerini belirtiyorlar. Örneğin K3, "Çocukların etkinliklerini yaparken karşılaştıkları sorunlarda çözüm üretebilmelerini..." ifadesiyle bu rehberlik anlayışını dile getiriyor.

Model Olma: Katılımcılar, kimi zaman çocuklara model olarak onların sosyal yetkinlik becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduklarını ifade ediyorlar.

Çocuğun İfadesini Destekleme: Bazı öğretmenler, çocuğun kendini ifade ederken duyduğunu ve onu onayladığını hissettirdiğini belirtiyor. K11'in "Çocuk kendini ifade ederken onu dinlediğimi hissettiririm" ifadesi bu kategorideki bir örnektir.

Pasif Katılım: Bazı katılımcılar, sürece daha pasif bir şekilde katılım sağlıyorlar. Örneğin, K13 "Süreç içerisinde çok fazla aktif rol almıyorum." ifadesiyle bu yaklaşımı temsil ediyor.

Aktif Katılım: K16'nın "Etkinliklere dahil olarak çocukların sosyal yetkinlik becerisini güdüleyecek şekilde iletişim kurması" ifadesi, öğretmenlerin etkinliklere direkt katılımını göstermektedir.

Özetle, öğretmenlerin sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklere katılım biçimleri oldukça çeşitli olup, her öğretmen kendi öğretim tarzına ve sınıfın ihtiyaçlarına uygun bir yaklaşım benimsemektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların uyguladıkları sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin içerisinde etkili buldukları hakkındaki görüşleri Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Uyguladıkları Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Etkinliklerin İçerisinde Etkili Buldukları Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Frekans
Grup Oyunları	Çember saatinde toplu konuşma, Çember zamanı, Grup oyunu, Kurallı grup oyunları, Takım oyunları, Grup oyunları	6
Yaratıcı Etkinlikler	Scamper çalışmaları, Steam ve Scamper etkinliklerinde yaratıcı düşünce, Steam, Scamper, Scamper ile hayal gücünü geliştirme, Scamper etkinlikleri	7
Drama	Dramada kendilerinin bakış açısına yer verilmesi, Drama, Drama oyunlar	3
Çember Saati	Çember saati soruları, Çember saatleri, Çember saati, Çember Saati	4
Uygulamalı Beceriler	Çocukların uygulamalı beceri kazandıkları etkinlikler	1
Doğa ve Keşif	Açık havada birlikte hayvanları inceleme, toprağa bitki ekme, gün batımını çizip renklendirme, Keşfetmeye bağlı oyunlar ve etkinlikler	4
Diğer	Her çocuğu etkinliğe dahil etmek için grubun ihtiyaçları gözetme	1

Tablo 10.'a göre katılımcıların uyguladıkları sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin içerisinde etkili buldukları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle yedi kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Grup Oyunları (6), Yaratıcı Etkinlikler (7), Drama (3), Çember Saati (4), Uygulamalı Beceriler (1), Doğa ve Keşif (4) ve Diğer (1)'dir:

Grup Oyunları: Katılımcıların büyük bir kısmı, grup oyunlarına özellikle vurgu yapmıştır. Örneğin K1 "Çember saatinde belirlenen konu ile ilgili toplu konuşmak" ve K2 "Çember zamanı, grup oyunu" gibi ifadelerle grup oyunlarının etkililiğine dikkat çekiyor.

Yaratıcı Etkinlikler: Scamper ve Steam etkinlikleri gibi yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikler de katılımcılar tarafından sıkça belirtiliyor. K4 özellikle "Steam ve Scamper etkinliklerinde yaratıcı düşünce çalışmaları yapılması" ile bu etkinliklerin önemini vurguluyor.

Drama ve Dramatik: Drama ve dramatik oyunların da sosyal yetkinlik becerilerini destekleme konusunda etkili oldukları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Çember Saati: Katılımcılar, çember saati etkinliklerini sıkça dile getiriyorlar, bu da bu tür etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını gösteriyor.

Doğa ve Keşif: Açık havada yapılan etkinlikler, hayvanları inceleme, bitki ekme gibi doğa ve keşif ile ilgili etkinlikler de katılımcılar tarafından etkili bulunan yöntemler arasında.

Diğer: K8'in "Her çocuğu etkinliğe dahil etmek için grubun ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı" ifadesi, tüm çocukları etkinliğe dahil etmenin önemini vurguluyor.

Özetle, öğretmenler, sosyal yetkinlik becerilerinin desteklenmesi için grup oyunları, yaratıcı etkinlikler, drama, çember saati, doğa ve keşif gibi etkinlikleri etkili bulmaktadırlar. Bu etkinlikler, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların etkinlikleri uygularken zorlandıkları yönler hakkındaki görüşleri Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Etkinlikleri Uygularken Zorlandıkları Yönler Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans
Çocuğun Katılım ve İlgisi	Her çocuğun aynı anda bu yetkinlik için hevesli olmaması, Grup içindeki dengeyi sağlamak, İlk başlarda katılımın az olması, Çocuğun katılımına bağlı olması	4
Etkinlik Ekipmanı ve Ortam	Çocuk sayısının fazla olması ve tek öğretmen olmak, Yeterli ekipmanın bulunmaması, Ekipmanların yetersizliği, Uygun ortamın hazırlanmaması	4
Anlama ve Odaklanma	Scamper çalışmalarında bazı çocukların soruyu anlamaması, Çocukların Scamper etkinliğinde tek cevap üzerinde ılerlemesi, Çocukların dikkatinin sık dağılması	3
Fiziksel ve Duygusal Durum	Her çocuğun aynı anda aynı duyguda olmaması, İçekapanık çocukları sınıf oyunlarına dahil etme zorluğu, Çocuğun kirlenme ve dokunma kaygısı	3

Kurallar ve Davranışlar	Zaman zaman çocukların kurallara uymada zorlanması, Bazen tüm çocukların aynı anda hareket etmesi veya bazılarının daha durgun olması	2
Diğer	Etkinlik uygularken zorlanmamak	1

Tablo 11.'e göre katılımcıların etkinlikleri uygularken zorlandıkları yönler hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle altı kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Çocuğun Katılım ve İlgisi (4), Etkinlik Ekipmanı ve Ortam (4), Anlama ve Odaklanma (3), Fiziksel ve Duygusal Durum (3), Kurallar ve Davranışlar (2) ve Diğer (1)'dir:

Çocuğun Katılım ve İlgisi: Katılımcıların bir kısmı, çocukların etkinliklere eş zamanlı ilgi göstermemesi, bazılarının daha az katılım göstermesi gibi konulara vurgu yapmıştır. Örneğin, K1 "Her çocuk aynı anda bu yetkinlik için hevesli olmadığı için denge kurmaya çalışıyorum." şeklinde bir ifadeyle bu zorluğa dikkat çekiyor.

Etkinlik Ekipmanı ve Ortam: Yeterli ekipmanın ve uygun ortamın bulunmaması, tek öğretmenle fazla sayıda çocuğa eş zamanlı müdahale etme zorluğu gibi konular bu kategoride öne çıkıyor. K4, "Çocuk sayısının fazla olması ve tek öğretmen olmam, yeterli ekipmanın bulunmaması." ifadesiyle bu zorluğu dile getiriyor.

Anlama ve Odaklanma: Özellikle Scamper çalışmalarında çocukların sorunları tam anlayamaması veya dikkatinin dağılması gibi durumlar bu kategori altında toplanabilir.

Fiziksel ve Duygusal Durum: K7'nin "İçekapanık çocukları sınıf oyunlarına dahil etmede zorluk çektim." ifadesi, bu kategorideki zorluklara örnek olabilir.

Kurallar ve Davranışlar: Bazı çocukların etkinlik sırasında kurallara uymakta zorlandığını veya bazen tüm çocukların aynı anda hareket etmek istediklerini gözlemleyen katılımcılar da mevcut.

Diğer: K17'nin "Etkinlik uygularken zorlanmadım." ifadesi, bazı öğretmenlerin bu tür etkinlikleri rahatlıkla uyguladığına işaret ediyor.

Sonuç olarak, sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin uygulaması sırasında farklı öğretmenlerin farklı zorluklar yaşadığı görülmekte. Bu zorlukların giderilmesi adına gereken önlemlerin alınması, etkinliklerin daha verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayabilir.

4.2 Gözleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının fiziksel koşula ilişkin gözlemlere ait bulgular Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Fiziksel Koşula İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular

Kategori		Temalar	Frekans	
Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Fiziksel Koşula İlişkin Gözlemler	Etkinlik Süresi (dk)	30 dk	7	
		20 dk	6	
		40 dk	2	
		60 dk	1	
		15 dk	1	
	Oturma Düzeni	Sandalyede	6	
		Minderde	4	
		Sandalyede ay şeklinde / çember	2	
		Masada	1	
		Masa sandalye ay şeklinde	1	
		Ayakta yuvarlak	1	
		Bahçede, minderler	1	
		Öğretmen karşıda çocuklar minderde	1	
		Sınıf Uygun	12	
		Yerleşim Düzeni	Düzenli / Düzgündü	2
		Masa sandalye ay şeklinde, etkinliğe uygun	1	
		Yuvarlak, uygundu	1	
		Sınıf dağınık ve havasız, öğretmen çocukların karşısında	1	
		Masa etrafında oturmuşlar etkinliğe uygun	1	

Kategori		Temalar	Frekans
Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Fiziksel Koşula İlişkin Gözlemler	Etkinlik Süresi (dk)	30 dk	7
		20 dk	6
		40 dk	2
		60 dk	1
		15 dk	1
	Oturma Düzeni	Sandalyede	6
		Minderde	4
		Sandalyede ay şeklinde / çember	2
		Masada	1
		Masa sandalye ay şeklinde	1

	Ayakta yuvarlak	1
	Bahçede, minderler	1
	Öğretmen karşıda çocuklar minderde	1
Sınıf	Uygun	12
Yerleşim	Düzenli / Düzgündü	2
Düzeni	Masa sandalye ay şeklinde, etkinliğe uygun	1
	Yuvarlak, uygundu	1
	Sınıf dağıntık ve havasız, öğretmen çocukların karşısında	1
	Masa etrafında oturmuşlar etkinliğe uygun	1

Tablo 12.'ye göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının fiziksel koşula ilişkin gözlemlere ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Katılımcıların büyük bir kısmının etkinlikleri 30 dakika (yarım saat) süresince gerçekleştirdiği gözlemleniyor. 7 katılımcının bu süre zarfında etkinlik düzenlediği belirlenmiştir. Örneğin; K2, K3, K7, K8, K15 gibi katılımcılar bu süre aralığını tercih etmiş. 20 dakikalık etkinlik süresini tercih eden katılımcı sayısı da oldukça fazla. Bu süre zarfında etkinlik düzenleyen katılımcı sayısı 6'dır. Bu kategoride; K6, K9, K10, K13 gibi katılımcılar yer alıyor. 40 dakika süresince etkinlik düzenleyen katılımcı sayısı ise 2. Bu süre zarfında etkinlik düzenleyenler; K1 ve K4'tür. Sadece K5'in etkinliği 60 dakika sürmüştü, bu da demek oluyor ki bu süre zarfını tercih eden sadece 1 katılımcı bulunmaktadır. 15 dakika süresince etkinlik düzenleyen katılımcı sayısı ise 1'dir ve bu süre zarfında etkinlik düzenleyen K12'dir. Genel olarak bakıldığında, etkinliklerin genellikle 20 veya 30 dakika sürdüğü gözlemleniyor. Bu, belki de etkinliklerin ideal süresinin bu olduğu ya da çocukların dikkat sürelerinin bu kadar olduğu için bu süre zarfının tercih edildiği anlamına gelebilir. Etkinlik sürelerinin genellikle bu aralıkta olması, çocukların dikkat sürelerini optimum seviyede tutmak ve etkinlikten maksimum verimi alabilmek için ideal bir süre aralığı olabileceğini düşündürmektedir.

Oturma düzeni tercihlerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun (6 kişi) "sandalyede" oturma düzenini tercih ettiği gözlemleniyor. Bu, standart bir sınıf düzeni olabilir ve çoğu eğitimci için alışlagelmiş bir oturma şekli olabilir. Minderde oturma düzeni de oldukça popüler bir seçenek olarak karşımıza çıkıyor; 4 katılımcı bu şekilde bir oturma düzenini tercih etmiş. Minderde oturmanın, daha rahat ve samimi bir ortam oluşturabileceği düşünülebilir. Sandalyede ay şeklinde ya da çember şeklinde oturma

düzeni 2 kişi tarafından tercih edilmiş. Bu tür bir oturma düzeni, katılımcıların birbirlerini daha iyi görebilmeleri ve etkileşimde bulunabilmeleri adına tercih edilmiş olabilir. Diğer oturma düzenleri (masada, ayakta yuvarlak vb.) ise daha az tercih edilmiş. Her eğitimcinin kendi sınıfında ve kendi öğrencileriyle en verimli olabileceğini düşündüğü bir oturma düzeni olduğu anlaşıyor. Genel olarak, oturma düzeni tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği, her eğitimcinin kendi deneyimlerine, sınıfının dinamiklerine ve etkinliğin içeriğine bağlı olarak farklı oturma düzenleri tercih edebileceği söylenebilir.

Sınıf yerleşim düzenine ilişkin verilere göz attığımızda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (12 kişi) sınıf yerleşim düzenini "uygun" olarak nitelendirdiği görülüyor. Bu, eğitimcilerin genel olarak sınıf düzeninden memnun olduğu veya sınıf düzenini o anki etkinliğe uygun bulduğunu gösteriyor. 2 katılımcı sınıf yerleşimini "düzenli" veya "düzgündü" olarak nitelendirmiş. Bu tanımlamalar, sınıfın organize bir biçimde düzenlendiğini ve bu düzenin eğitimciler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiğini işaret ediyor. Özellikle belirtilen spesifik sınıf yerleşimleri (masa etrafında oturma, yuvarlak şekilde oturma vb.) ise, eğitimcilerin belirli bir etkinlik veya amaç için sınıf düzenini özel olarak ayarladıklarını gösteriyor. Sadece bir katılımcı, sınıf yerleşiminin "dağınık ve havasız" olduğundan bahsetmiş. Bu, o özel durum için ideal olmayan bir sınıf düzenine işaret edebilir. Sonuç olarak, katılımcıların genel olarak sınıf yerleşim düzeninden memnun oldukları ve sınıfın etkinliğe uygun bir şekilde düzenlendiğini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının öğretmen öğrenci ilişkisine ilişkin gözlemlere ait bulgular Tablo 13.'te verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Öğrenci İlişkisine İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular

Kategori		Temalar	Frekans
Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Göz Teması	Evet	17
	Öğretmenin Öğrencilerin Sorularına Cevap Verme Durumu	Evet	17
	Öğretmenin Etkinliğe Katılmayan	Evet	17

İlişkin Gözlemler	Öğrencilere Motivasyon Sağlama Durumu			
	Öğretmenin Öğrencilerin Yanıtlarına Müdahale Durumu	Evet	Etkinliği anlamayan öğrenciye açıklama yapılması	6
			Yanlış anlayan çocuklara etkinliğin açıklanması	
			Çocukların sözlerini kesenlere açıklama yapılması	
			Soruyu yanlış anlayana açıklama yapılması	
			Soru sorarak açıklama yapılması	
			Konu dağıldığında motivasyon sağlamaya yönelik açıklama yapılması	
		Hayır		11
	Öğretmenin Öğrencilerin Yanıtlarına Olumlu Geri Dönüş Durumu	Evet		14
		Bazen		2
		Kısmen		1
	Öğretmenin Çocuklarla İletişim Halindeyken Not Tutma Durumu	Evet		11
		Hayır		6

Tablo 13.'e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının öğretmen öğrenci ilişkisine ilişkin gözlemlere ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Tüm katılımcılar öğretmenin öğrenci ile göz teması kurduğunu belirtmiştir. Göz teması, öğretmenin öğrenciye olan ilgisini ve ona yönlendiğini belirten önemli bir iletişim unsurudur. Etkili bir öğretmen-öğrenci etkileşimi için göz temasının önemli olduğu bilinmektedir. Bu, öğrencinin anlamaya yönelik aktif katılımını ve sınıf içindeki etkileşimini teşvik eder. Bu sonuçlar, öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi ve öğrenciyle

etkileşim kurma becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin öğrenciyle bu şekilde sürekli bir bağlantı kurması, öğrencinin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırabilir ve sınıf içinde daha etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunabilir.

Tüm katılımcılar (17 kişi) öğretmenin öğrencilerin sorularına cevap verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin sorularına cevap vermek, öğretmenin öğrencilere olan ilgisini ve öğrenmeye yönelik katkısını gösteren kritik bir eylemdir. Öğrencinin bir konuyu anlamadığı ya da ilgili olduğu bir konuda daha fazla bilgi istediği anları gösteren sorular, öğretmen için öğrencinin öğrenme sürecine müdahalede bulunma ve öğrenmeyi derinleştirme fırsatlarıdır. Bu sonuçlar, öğretmenin sınıf içinde proaktif ve duyarlı bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Öğrencinin sorularına cevap vermek, öğrencinin öğretmene olan güvenini artırabilir, sınıf içi etkileşimi teşvik edebilir ve öğrencinin öğrenme sürecini destekleyebilir. Öğretmenin bu şekilde öğrencilere cevap vermesi, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunabilir.

Tüm katılımcılar (17 kişi) öğretmenin etkinliğe katılmayan öğrencilere motivasyon sağladığını belirtmiştir. Etkinliklere katılmayan veya ilgi göstermeyen öğrencilere motivasyon sağlamak, onların öğrenme sürecine katkıda bulunmak ve etkinliklere aktif olarak dahil olmalarını teşvik etmek için önemlidir. Bu, öğrencinin öğrenme sürecini derinleştirebilir ve öğrencinin sosyal ve bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu sonuçlar, öğretmenin sadece aktif katılımcılara değil, aynı zamanda etkinliğe katılmayan öğrencilere de önem verdiğini ve onları öğrenme sürecine dahil etmeye çalıştığını göstermektedir. Öğretmenin bu yaklaşımı, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma ve onların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirme amacıyla hareket ettiğini gösterir. Bu durum, öğretmenin sınıf içindeki etkili yönlendirme ve destekleme yeteneklerini ortaya koyar. Öğretmenin bu tutumu, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşmasına önemli bir katkı sağlar.

Öğretmenin öğrencilerin yanıtlarına müdahale durumu ve açıklamalarına yönelik 17 katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda: 11 katılımcı öğretmenin öğrencilerin yanıtlarına müdahale etmediğini belirtmiştir. Öğretmenin öğrencilere cevaplarını özgürce ifade etme fırsatı tanıdığı, bu sayede öğrencilere kendi düşüncelerini ve fikirlerini özgürce ifade etme fırsatı verdiği söylenebilir. Bu, öğrencilerin özgüvenini artırabilir ve bağımsız

düşünmeyi teşvik edebilir. 6 katılımcı ise öğretmenin öğrencilerin yanıtlarına belirli durumlarda müdahale ettiğini belirtmiştir. Bu müdahaleler genellikle öğrencilerin yanlış anlamalarına veya konudan sapmalarına yönelik olarak yapılmış. Öğretmenin bu tür müdahalelerle öğrencilere doğru bilgiyi aktardığı ve öğrencilere yardımcı olmak için rehberlik ettiği söylenebilir. Ancak öğretmenin sürekli müdahalede bulunması öğrencilerin özgüvenini azaltabilir ve öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etme fırsatını kısıtlayabilir. Sonuç olarak, öğretmenin öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı vermesi ve sadece gerektiğinde rehberlik etmesi, etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu müdahalelerin sıklığı ve tonu, öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Öğretmenin, öğrencilere rehberlik ederken onların özgüvenini korumaya özen göstermesi önemlidir.

Öğretmenin öğrencilerin yanıtlarına genellikle olumlu geri dönüşler verdiği görülmektedir. Toplamda 14 katılımcı bu durumu "Evet" olarak ifade etmiştir. Bu, öğretmenin öğrencilere pozitif bir öğrenme ortamı sunma konusunda duyarlı olduğunu ve öğrencilerin özgüvenini artırmak için öğrenci katılımını teşvik ettiğini göstermektedir. 3 katılımcı ise öğretmenin olumlu geri dönüşlerde bulunma durumunu "Zaman zaman evet", "Kısmen" ve "Bazen" şeklinde tanımlamıştır. Bu, öğretmenin bazı durumlarda öğrenci yanıtlarına daha çekingen ya da tarafsız yaklaştığı anlamına gelebilir. Öğretmenin öğrenci yanıtlarına olumlu geri dönüş vermesi, öğrencinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Olumlu geri dönüşler, öğrencilere kendi fikirlerini ve düşüncelerini ifade etme konusunda özgüven kazandırabilir. Ayrıca öğrenciler arasında aktif katılımı teşvik eder ve öğrenme motivasyonunu artırabilir. Bu nedenle, öğretmenin öğrenci yanıtlarına olumlu geri dönüş yapması, etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin çocuklarla iletişim halindeyken not tutma durumuna yönelik 17 katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda; öğretmenin çocuklarla iletişim kurarken genellikle not aldığı görülmektedir. Toplamda 11 katılımcı bu durumu "Evet" olarak ifade etmiştir. Bu, öğretmenin öğrencilerin geri dönüşlerini, düşüncelerini veya ilerlemelerini kaydetme ve değerlendirme ihtiyacı hissettiğini göstermektedir. Diğer taraftan, 6 katılımcı öğretmenin iletişim esnasında not tutmadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin anı yaşamayı ve öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunmayı tercih ettiğini gösterebilir ya da öğretmenin

notları başka bir zamanda alma yöntemini benimsediğini düşündürebilir. Not tutma, öğrencilerin ilerlemelerini ve geri dönüşlerini izlemek için önemli bir araç olabilir. Öğrenciyle doğrudan etkileşim kurarken not tutmanın avantajları, öğretmenin anlık gözlemlerini kaydedebilmesi ve bu gözlemleri gelecekte değerlendirebilmesidir. Ancak, bazen öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimde bulunurken not tutması, iletişimin doğallığını ve akışını bozabilir. Bu nedenle, öğretmenin not tutma pratiği, onun pedagojik yaklaşımına, öğretim tarzına ve sınıfın dinamiklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının öğretmen öğrenci ilişkisi gözlemlere ait bulgular Tablo 14.'te verilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Sınıf İlişkisine İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular

Kategori		Temalar	Frekans
Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Sınıf İlişkisine İlişkin Gözlemler	Öğretmenin Çocukları Etkinliğe Hazırlama Yöntemleri	Etkinliği anlatarak/bilgilendirerek (veya benzer ifadelerle)	11
		Materyalleri hazırlarken çocuklara etkinliği anlatır veya birlikte hazırlarlar	2
		Sabah sporu ile	1
		Şarkı ile	1
		Soru sorarak	1
		Bir anda etkinliğe başlar	1
		Konu ile ilgili nesne getirerek	1
	Öğretmenin Tüm Çocuklara Kendilerini İfade Etme Zamanı Tanıma Durumu	Evet	17
	Öğretmenin Etkinlik Uygulamaları Sırasında Karşılaştığı Zorlukları Yönetme Yöntemleri	İletişim kurarak (empatik dil, dinleyerek vs.)	5
		Herhangi bir zorlukla karşılaşmamış	4
		Uyarı yaparak/yeniden etkinliğe davet ederek	4
		Kendini dahil ederek/zorluk yaşayan çocukla bireysel ilgilenerek	3
		Oturma düzenini değiştirerek	1
		Sarılarak sakinleştirme	1
		Sesini yükselterek dikkat çekerek	1

Tablo 14.'e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının öğretmen ve sınıf ilişkisine ilişkin gözlemlere ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Öğretmenin çocukları etkinliğe hazırlama yöntemlerine yönelik 17 katılımcının verdiği yanıtlara bakıldığında: öğretmenin en yaygın hazırlama yöntemi çocuklara etkinliği anlatmak ya da onları etkinlik hakkında bilgilendirmektir. Bu yaklaşım, toplamda 11 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenin etkinlik öncesinde çocukları neyin beklediği konusunda bilgilendirerek onları mental olarak hazırladığını göstermektedir. Öğretmenin etkinlik materyallerini hazırlarken çocukları da bu süreçte dahil ettiğini ya da etkinlik hakkında bilgi verirken materyalleri kullanarak açıklama yaptığını belirten 2 katılımcı bulunmaktadır. Bu, öğretmenin etkinliğin somut yönlerini göstererek çocukların ilgisini çektiğini ve onları aktif bir şekilde hazırlık sürecine dahil ettiğini gösteriyor olabilir. Diğer yandan, bazı öğretmenlerin çocukları fiziksel olarak etkinliğe hazırlamak için sabah sporu veya şarkı gibi yöntemler kullandığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenlerin etkinliğe başlama şeklinin daha spontan ve planlanmamış olduğu da belirtilen yanıtlar arasındadır. Sonuç olarak, öğretmenin çocukları etkinliğe hazırlama yöntemleri arasında çeşitlilik olduğu, ancak en yaygın yaklaşımın etkinliği önceden açıklamak ve bilgilendirmek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları, çocukların etkinliğe daha hazırlıklı ve bilinçli katılımını teşvik etmek amacıyla benimsedikleri düşünülebilir.

Tüm 17 katılımcının verdiği yanıtlara göre, öğretmen her bir çocuğa kendini ifade etme fırsatı sunmaktadır. Bu, öğretmenin sınıfta eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olduğunu ve her çocuğun görüşlerini, düşüncelerini ve duygularını paylaşmasına değer verdiğini göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, özgüvenlerinin gelişmesi, sosyal becerilerin artması ve duygusal olarak daha dengeli olmaları açısından önemlidir. Aynı zamanda, bu tür bir yaklaşım, çocukların sınıf içinde daha aktif ve katılımcı olmalarını teşvik edebilir. Bu sonuç, öğretmenin öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımını benimsediğini ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına, düşüncelerine ve duygularına değer verdiğini göstermektedir. Öğrenci katılımını ve ifade özgürlüğünü teşvik eden bu yaklaşımın, öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenin etkinlik sırasında karşılaştığı zorlukları yönetme yöntemleri incelendiğinde, en yaygın yöntemin "İletişim kurarak" olduğu görülmektedir. Bu, öğretmenin çocuklarla empati kurarak, onları dinleyerek ve isteklerini/düşüncelerini paylaşarak zorlukları

yönetmeye çalıştığına işaret etmektedir. Bu, çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşımdır. Ayrıca, bazı katılımcılar öğretmenin herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir. Bu da etkinlik planlamasının ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin başarılı olduğunu gösterebilir. Bazı öğretmenlerin sesini yükselterek dikkat çektiği veya oturma düzenini değiştirdiği gibi yöntemlere başvurduğu da belirtilmiştir. Bu tür yöntemler, öğrencinin dikkatini yeniden kazanmak veya potansiyel bir sorunu engellemek için kullanılabilir. Genel olarak, öğretmenin çoğunlukla olumlu ve destekleyici yaklaşımlar kullanarak zorlukları yönetmeye çalıştığı sonucuna varılabilir. Ancak her durumda en iyi yöntemin ne olduğunu belirlemek için daha ayrıntılı bir değerlendirme yapmak gerekebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının etkinlik planlanması ve uygulanmasına ilişkin gözlemlere ait bulgular Tablo 15.'te verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Etkinlik Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Gözlemlere Ait Bulgular

Kategori	Temalar	Frekans
Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarının Etkinlik Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Gözlemler	Öğretmenin Etkinliğe Hazırlıklı Geliş Durumu	Evet 17
	Etkinlik için Gerekli Materyallerin Hazırlık Durumu	Evet 17
	Etkinlik için Fiziksel Koşulların Hazırlık Durumu	Evet 16 Hayır 1
	Etkinlik Hakkında Bilgi Verme Durumu	Evet 17
	Etkinlik Akışını Bozan Faktörler	Hayır 10
	Çocukların etkinliğe motivasyonunun düşmesi	1
	Etkinliğe katılmak istememe	2
	Çocukların dikkatlerinin dağılması	2
	Çocuğun etkinlikle ilgili soru sorması	1
	Çocukların yanyana dikkatlerinin dağılması	1
	Konunun dağılması ve tekrar motivasyon sağlama gerekliliği	1

Etkinlik Süresi	15 dakika	5
	20 dakika	4
	25 dakika	3
	30 dakika	4
	40 dakika	1
	Dikkat süresine göre değiştiği	1
Etkinliğin Tamamlanması İçin Yeterli Zaman Verilmesi	Evet	17
Etkinlikte Giriş, Gelişme ve Sonuç Akışının Gözlenme Durumu	Evet	17
Etkinlik Uygulamanın Başlama Şekli	Masada tüm çocuklar etkinliğe hazırlanmıştır	1
	Sohbet ederek	2
	Etkinliği çocuklara anlatarak	2
	Balonla dans ederek	1
	Spor ile	1
	Günaydın şarkıları ile	1
	Oyun ile tekerleme	1
	Çember saati sorusu	2
	Kendinden örnekler vererek çember saatini başlatır	1
	Hayal ettiği ürünü anlatarak başlama	1
	Etkinlik ile ilgili hazırlık yapılır	1
	Günaydın selamlaşması	1
	Ritim çalışması	1
	Şarkı ile	1
Etkinlik Uygulamanın Sürdürülme Şekli	Şarkılar eşliğinde/Söyleyerek	2
	Soru sorarak	5
	Çocukları etkinliğe dahil eder	1
	Balonlarla sorular yöneltir	1
	Hikaye/Programı okuma	1
	Canlandırma yaparak	1
	Çember saati sorusu	1
	Monoton	1
	Sohbet	1
	Çocuklara söz vererek	2
	Tek tek söz hakkı vererek dinler	1
	Duygularını sorarak	1
Etkinlik Uygulamanın Sonlandırılma Şekli	Konuyu özetler/Özetleyerek	6
	Dans ederek	2
	Etkinlik hakkında sohbet	1
	Hafıza etkinliği ile	1
	Serbest zaman yaparak	1
	Ansızın bitirme	1
	Etkinliği bitirdiğini söyleyerek	1
	Tasarım yaparak	1
	Etkinliğin ana fikrini açıklayarak	1

Duygular hakkında konuşarak	1
Sonuçlandırarak	1

Tablo 15.'e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul öncesi çocuklara yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının etkinlik planlanması ve uygulanmasına ilişkin gözlemlere ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Katılımcıların tümü, öğretmenin etkinliğe hazırlıklı geldiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu, öğretmenin konu hakkında bilgili, etkinlik materyallerini ve planını önceden hazırladığı ve sınıf ortamında etkin bir öğretim için gerekli hazırlıkları yaptığı anlamına gelir. Bu sonuç, öğretmenin mesleki sorumluluğunu yerine getirdiğini, etkinlikler için gereken planlama ve hazırlığı titizlikle yaptığını göstermektedir. Öğretmenin bu şekilde hazırlıklı olması, etkinliklerin daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, bu durum öğrencilerin öğrenme deneyiminin daha zengin ve anlamlı olmasını sağlar. Bu bulgu, öğretmenin profesyonelliğini ve öğrencilere olan bağlılığını gösteriyor. Öğretmenin hazırlıklı olması, öğrenciler üzerinde de olumlu bir etki yaratabilir, çünkü bu, öğrencilere değer verildiği ve onların öğrenme sürecine önem verildiği mesajını verir.

Katılımcıların tümü, etkinlik için gerekli materyallerin uygulama öncesinden eksiksiz olarak hazırlandığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonuç, öğretmenin etkinlikler için gereken planlama ve organizasyonu etkili bir şekilde yaptığını göstermektedir. Etkinlik materyallerinin eksiksiz olarak hazırlanması, etkinliğin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için kritik bir faktördür. Öğretmenin bu konudaki titizliği, öğrencilere karşı olan sorumluluğunu ve etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gösterdiği özeni yansıtmaktadır. Bu bulgu, öğretmenin öğrenci öğrenimine ve etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesine ne kadar değer verdiğini göstermektedir. Eksiksiz materyal hazırlığı, etkinliklerin kesintisiz, etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine olanak tanır ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (16), etkinliğin uygulanması için fiziksel koşulların hazırlandığını belirtmiştir. Sadece bir katılımcı fiziksel koşulların hazırlanmadığı yönünde bir geri dönüş vermiştir. Bu sonuç, öğretmenin etkinlik uygulamalarında fiziksel koşulları hazırlama konusunda genel olarak başarılı olduğunu göstermektedir. Fiziksel koşulların hazır olması, öğrencilerin etkinliklere daha rahat, güvenli ve etkili bir şekilde

katılmasına olanak tanır. Bu, öğrenci deneyiminin olumlu olmasına ve öğrenme süreçlerinin kesintisiz ilerlemesine yardımcı olur. Ancak, bir katılımcının negatif geri dönüşü dikkate alındığında, öğretmenin her zaman fiziksel koşulları yeterince hazırlayamayabileceği ya da bazı durumlarda öğrencinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, öğretmenin fiziksel koşulları sürekli olarak değerlendirip gerektiğinde iyileştirme yapmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tüm katılımcılar, öğretmenin etkinlik öncesinde öğrencilere bilgi verdiğini belirtmiştir. Bu sonuç, öğretmenin etkinliklerin başlangıcında öğrencilere ne yapacakları hakkında bilgilendirme yaptığını göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin etkinliğe ne beklemesi gerektiği hakkında bir fikir sahibi olmalarına, hazırlıklı olmalarına ve etkinliğe daha aktif bir şekilde katılmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilere etkinlik öncesinde bilgi vermek, onların etkinliğe daha hazırlıklı ve motive olmalarına katkıda bulunur. Ayrıca, öğrencilere ne bekleyebilecekleri konusunda önceden bilgi vermek, etkinlik sırasında kafa karışıklığını veya anlamama durumlarını azaltabilir. Bu yaklaşımın, etkin öğrenme için önemli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların büyük bir bölümü (10) etkinlik sırasında akışı bozan herhangi bir faktör gözlemlenmediğini belirtmiştir. Ancak, geri kalan katılımcılar bazı faktörlerin etkinlik akışını bozduğunu ifade etmiştir. Motivasyon eksikliği, çocukların etkinlikle ilgilenmemeleri veya dikkatlerinin dağılması gibi faktörler, etkinlik akışının bozulmasına neden olabilecek en yaygın sebepler arasında yer almaktadır. İki çocuğun yan yana otururken dikkatlerinin dağılması veya bir çocuğun etkinliğe katılmak istememesi gibi bireysel davranışlar da etkinlik akışını olumsuz etkileyebilir. Bu tür durumları yönetmek için öğretmenlerin öğrencilere birebir müdahalede bulunması, dikkat dağınıklığı olan öğrencilerin yerlerini değiştirmesi veya motivasyonunu artırmak için etkinliği tekrar tanıtması gibi çeşitli stratejilere başvurduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcıların verdiği cevaplara göre, etkinliğin süresi genellikle 15 ila 40 dakika arasında değişmektedir. En yaygın süreler 15 dakika (5) ve 30 dakika (4) olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, 20 dakika (3) ve 25 dakika (2) süreleri de oldukça yaygın olarak belirtilmiştir. Yalnızca bir katılımcı, etkinliğin süresinin çocukların dikkat süresine göre değişebileceğini belirtmiştir. Genel olarak, etkinlik sürelerinin çoğunlukla 15 ile 30

dakika arasında olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, etkinlik süresinin öğrencilerin dikkat süresine göre ayarlandığına dair bir gözlem de bulunmaktadır. Bu, öğretmenin esnek bir yaklaşıma sahip olduğunu ve etkinliğin süresini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarladığını gösterebilir.

Katılımcıların tümü (17), öğretmenin etkinliğin tamamlanması için yeteri kadar zaman verdiği görüşünde birleşmektedir. Bu sonuç, öğretmenin etkinlik zamanlamasında başarılı olduğunu ve öğrencilere etkinliği tamamlamaları için gereken süreyi sağladığını göstermektedir. Bu, etkinliğin uygulanmasında ve öğrenci katılımında etkili olabileceği gibi, öğrencilerin öğrenme sürecine de olumlu katkıda bulunabilir. Öğretmenin etkinliği planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yeterli zaman ayırdığı söylenebilir.

Katılımcıların tamamı (17) etkinlikte bir giriş, gelişme ve sonuç akışı gözlediklerini belirtmiştir. Bu, etkinliğin öğretim yöntemi ve stratejileri bakımından bütünlük içerisinde ve yapılandırılmış bir şekilde hazırlandığını göstermektedir. Etkinlikte bu tür bir yapılandırma, öğrencilere konuyla ilgili bir bağlam sunar, onları konuya dahil eder ve etkinliği özetleyerek sonlandırır. Bu, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenin pedagojik yaklaşımının, etkin bir öğretim ve öğrenme sürecini desteklediği söylenebilir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre etkinlik uygulamanın başlama yöntemleri oldukça çeşitlidir. En sık karşılaşılan başlama yöntemleri "Sohbet ederek" ve "Etkinliği çocuklara anlatarak" ile "Çember saati sorusu" şeklindedir (Her biri için 2'şer frekans). Diğer yöntemler ise tek tek birer kez karşılaşılan ve genellikle oyun, müzik, dans gibi eğlenceli ve etkileşimli yöntemleri içeriyor. Bu çeşitlilik, çocukların ilgisini çekme ve onları etkinliğe dahil etme konusunda farklı stratejilere başvurulduğunu gösteriyor. Özellikle çocukların katılımını ve ilgisini artırmak için kullanılan interaktif ve eğlenceli yöntemler, etkinliğin başarılı bir şekilde başlatılmasına yardımcı olabilir.

Etkinliğin sürdürülmesiyle ilgili olarak katılımcıların en sık verdiği cevap "Soru sorarak" olmuştur (frekans: 5). Bu, öğretmenin etkinlik sırasında interaktif bir yaklaşım benimsediğini ve çocukların aktif katılımını teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca, şarkılarla ve söyleyerek etkinliğin sürdürülmesi (frekans: 2) ile çocuklara söz vererek

(frekans: 2) yöntemleri de kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar, etkinliğin daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirilmesine yardımcı olabilir. Birkaç katılımcı, etkinliğin monoton olduğunu veya belirli bir program/hikayeyi takip ettiğini belirtmiştir. Bu tür yaklaşımlar, bazı çocuklar için sıkıcı olabileceğinden, etkinliğin nasıl sürdürüldüğüne dair geri bildirimleri değerlendirerek geliştirmeler yapmak önemlidir. Genel olarak, etkinliğin sürdürülmesiyle ilgili olarak çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmekte olup, bu yöntemlerin çocukların ilgi ve motivasyon seviyelerine göre seçildiği düşünülmektedir.

4.3 Tartışma

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisini okul öncesi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak sosyal yetkinlik kavramının farklı boyutlarına ve özelliklerine odaklandı. Katılımcı öğretmenlerin yorumlarına dayanarak, çocukların sosyal yetkinliklerini destekleyen etkinliklerin çeşitli kategorilere ayrıldığı görüldü. Aynı zamanda, öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini desteklemek için işbirliği, iletişim becerileri ve problem çözme gibi özellikleri önemsendiği belirlendi.

Bu sonuçlar, literatürdeki önceki çalışmalarla uyumlu bir şekilde, çocukların sosyal yetkinliklerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır (Denham, 2006; Merrell ve Gueldner, 2010). Sosyal yetkinlik, sadece iletişim becerilerini değil, aynı zamanda takım çalışması, empati, duygusal düzenleme ve problem çözme yeteneklerini içeren geniş bir yelpazeyi kapsar (Webster-Stratton, 2006; Ladd, 2000).

Araştırma sonuçları ayrıca öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini desteklemek için tercih ettikleri etkinlik alanlarını yansıtmaktadır. Grup etkinlikleri, drama ve sanat gibi etkinliklerin öne çıkması, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal etkileşimlerini teşvik eden ve işbirliği yapma becerilerini güçlendiren stratejileri tercih ettiğini gösterir (Piaget, 1932; Pellegrini ve Bjorklund, 1997). Bu sonuçlar, etkili etkinlik tasarımının öğrenci merkezli yaklaşımlar ve işbirliği temelli stratejilerin birleştirilmesi ile desteklenebileceğini göstermektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerini desteklemek ve öğrenme deneyimini zenginleştirmek için çeşitli iletişim stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Bu stratejiler

arasında açık uçlu sorular sorma, dinleme becerilerini kullanma ve öğrenci merkezli öğrenme planları oluşturma gibi yöntemler yer almaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin etkili iletişim stratejileri kullanarak öğrenci katılımını artırabileceklerini ve öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirebileceklerini göstermektedir (Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010; Hamre ve Pianta, 2001).

Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinliklerinin gelişiminde günlük eğitim uygulamalarının önemine vurgu yapmaktadır. Etkili etkinlik tasarımı, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve etkili iletişim stratejilerinin kullanılması ile çocukların sosyal yetkinliklerinin desteklenmesi mümkün olabilir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimde pedagojik yaklaşımların ve etkinlik tasarımının çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemek için nasıl kullanılabileceğine dair değerli bir perspektif sunmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, bu bulguları daha geniş katılımcı grupları ve farklı eğitim bağlamlarıyla destekleyerek bu alandaki bilgiyi daha da zenginleştirebilir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde pedagojik yaklaşımların ve etkinlik tasarımının sürekli olarak yenilikçi bir şekilde geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitimdeki öğretmen-öğrenci etkileşimine odaklanmış ve bu etkileşimin çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğini ele almıştır. Bu bulgular, pedagojik yaklaşımların ve eğitim stratejilerinin nasıl şekillendirilebileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sosyal yetkinlik kavramını çok boyutlu bir şekilde ele aldığını ve bu kavramın kişisel özellikler, iletişim yetenekleri, takım çalışması ve problem çözme gibi çeşitli boyutları içerdiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal yetkinliği sadece iletişim becerileriyle sınırlı görmeyip daha geniş bir perspektiften ele aldığını yansıtmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin sosyal yetkinliklerini desteklemek için çeşitli stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini desteklemek için tercih ettiği etkinlik alanlarının belirlenmesi, etkili eğitim yöntemlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Grup etkinlikleri, drama ve sanat gibi etkinlikler, öğrencilerin işbirliği yapma, iletişim becerilerini geliştirme ve duygusal ifadelerini ifade etme yeteneklerini güçlendirebilecek

stratejileri içerir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin etkinlik tasarımında çeşitliliği teşvik etmeleri ve öğrencilerin farklı sosyal yetkinliklerini desteklemek için çeşitli yöntemleri kullanmaları gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini tanımlarken iletişim yeteneği, özgüven, empati ve duyarlılık gibi özellikleri vurgulaması, sosyal yetkinlik kavramının duygusal zeka ve sosyal etkileşim yetenekleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, çocukların sadece iletişim becerilerini değil, aynı zamanda duygusal farkındalıklarını ve empati yeteneklerini geliştirmenin de sosyal yetkinliklerinin önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (Brackett ve Rivers, 2014; Eisenberg ve Fabes, 2006).

Etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi, öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin etkinliğini anlamalarına yardımcı olabilir. Bulgular, iletişim becerileri, özgüven, problem çözme ve karar verme gibi yönlerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, doğru şekilde tasarlanmış etkinliklerin çocukların sosyal yetkinliklerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015; Raver ve Knitzer, 2002). Ayrıca, araştırma etkinliklerin kısıtlayıcı ve destekleyici yönlerini de değerlendirmiştir. Etkinliklerin kısıtlayıcı yönleri arasında ifade edememe, iletişim sorunları ve yaş grupları gibi faktörler belirtilirken, iletişim ve ifade yeteneği, takım çalışması ve özgüven gibi destekleyici yönler etkinliklerin olumlu etkilerini yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, etkinlik tasarımının kısıtlayıcı yönleri ele alarak daha kapsamlı ve çeşitli deneyimler sunma gerekliliğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve günlük eğitim uygulamalarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini desteklemek için kullandıkları stratejilerin ve pedagojik yaklaşımların, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemeyi amaçlayan kritik bileşenler olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, gelecekteki eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde bu pedagojik yaklaşımların ve stratejilerin benimsenmesinin ve uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin sosyal yetkinlik kavramı, bu kavrama dair akıllarına gelen kelimeler, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinlikler, sosyal olarak yetkin bir çocuğu tanımlama, etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkileri, etkinliklerin kısıtlayıcı yönleri, etkinliklerin destekleyici yönleri, etkinliklerin uygulama sürecinde katılım sağlama durumları ve etkinliklerin içerisinde etkili bulunan yönler hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre, sosyal yetkinlik kavramı farklı perspektiflerden ele alınabilir ve geniş bir yelpazede özellikleri içerebilir. Bu özellikler arasında kişisel özellikler, iletişim yeteneği, takım/grup dinamikleri, problem çözme ve girişimcilik gibi çeşitli boyutlar bulunmaktadır. Bu sonuç, sosyal yetkinliğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bireylerin sosyal etkileşimde bulunma yeteneği ile kişisel özelliklerini içerdiğini desteklemektedir. Katılımcı öğretmenlerin akıllarına gelen ilk beş kelimenin incelenmesiyle, sosyal yetkinliği destekleyen beceri ve özelliklerin daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olmuştur. İletişim yeteneği, kişisel özellikler, takım/grup dinamikleri gibi kategoriler bu bağlamda öne çıkan unsurlardır. Sonuçlara bakıldığında, katılımcıların sosyal yetkinlik kavramı ile ilgili farklı görüşlerinin olması, çocukların okulda sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde öğretmenin kavram ile ilgili görüşüne göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinlikler çeşitli kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Grup etkinlikleri, drama ve sanat, etkileşimli oyunlar gibi kategoriler öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirmek için tercih ettiği etkinlik alanlarını yansıtmaktadır. Sosyal yetkinlik becerilerinin gelişiminde katılımcı öğretmenlerin çeşitli etkinliklerle destekleyebilecekleri göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin sosyal olarak yetkin bir çocuğu tanımlamaları, iletişim yeteneği, özgüven, empati ve duyarlılık gibi özelliklerin önemini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, sosyal yetkinlik kavramının bireyin duygusal zeka ve sosyal etkileşim yetenekleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde iletişim becerileri, özgüven, problem çözme ve karar verme gibi yönler öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, doğru şekilde tasarlanmış etkinliklerin çocukların sosyal yetkinlik becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini, geliştirilebileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin etkinlikler aracılığı ile becerilerin desteklenebileceğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, uygulanan etkinliklerin kısıtlayıcı ve destekleyici yönlerinin incelenmesidir. İfade edememe ve olumsuz duygular, iletişim sorunları ve yaş grupları gibi kısıtlayıcı yönler dikkat çekerken, iletişim ve ifade yeteneği, takım çalışması, özgüven gibi destekleyici yönler etkinliklerin olumlu etkilerini yansıtmaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim bağlamında öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve eğitim uygulamalarının derinlemesine bir analizini gerçekleştirmiştir. Görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerle etkileşimde kullandıkları stratejileri, pedagojik yaklaşımları ve etkinlik hazırlığı süreçlerini aydınlatmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlarının ve etkinlik tasarımının, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemeyi amaçlayan önemli bileşenler olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşiminde sözlü ve sözsüz iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullandığını göstermektedir. Özellikle göz teması, jestler, mimikler ve duygusal ifadeler gibi sözsüz iletişim araçları, öğretmenlerin öğrencilerle derinlemesine ve anlamlı bir bağ kurmalarına olanak tanımaktadır. Bu bulgu, iletişimin etkili bir şekilde kurulmasının öğrenci katılımını artırabileceği ve öğrenme deneyimini zenginleştirebileceği yönündeki literatürü desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları, öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve bireysel ihtiyaçları temel alınarak eğitim materyalleri ve etkinlikleri tasarlamayı içermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeyi amaçlarken aynı zamanda öğrenme deneyimini daha kişisel ve anlamlı hale getirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin etkinlik hazırlığı süreçlerinde öğrenci profillerini dikkate almaları, öğrenci merkezli yaklaşımın bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Soru-cevap etkileşimleri, öğretmenlerin öğrencilerin düşünsel kapasitelerini geliştirmeyi ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere açık uçlu sorular sorarak eleştirel düşüncelerini desteklemek, öğrencilerin derinlemesine anlama ve analiz etme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bu tür etkileşimleri sıkça kullandığını ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için çeşitli stratejiler geliştirdiğini göstermektedir.

Eğitimciler, etkinliklere önceden hazırlık yapma sürecinde öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verme ve konuyla ilgili ön bilgi sağlama yaklaşımını benimsemektedirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin etkinliklere daha derinlemesine katılmalarını sağlamayı amaçlamakla birlikte öğrenme deneyimini daha önce görülmemiş ve keşfedilmemiş bilgileri öğrenme yoluyla zenginleştirmeyi hedefler. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı sunma pratiği, öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve duygusal ifade yeteneklerini geliştirme amacını taşır. Eğitimciler, etkinlik sırasında ortaya çıkan zorlukları etkili iletişim ve empatik yaklaşımlarla yönetme çabası içinde, öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklemek amacındadırlar. Sonuç olarak, bu araştırma öğretmenlerin okul öncesi eğitim bağlamında öğrencilerle etkileşimde kullandığı stratejileri ve pedagojik yaklaşımları anlamamıza yardımcı olmuştur. Öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlarının ve etkinlik hazırlığı süreçlerinin, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan pedagojik bir vizyonun parçaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, gelecekteki eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde bu pedagojik yaklaşımların benimsenmesinin ve uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Etkili etkinlik tasarımı ve uygulamasıyla çocukların iletişim, işbirliği, özgüven gibi sosyal yetkinliklerinin geliştirilmesi mümkün olabilir. Ancak, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar da dikkate alınmalı ve etkinliklerin daha da iyileştirilmesine yönelik çözümler aranmalıdır. Bu araştırma, okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik pedagojik yaklaşımların belirlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Gelecekteki araştırmalar, farklı örneklem gruplarıyla ve daha geniş katılımcı sayılarıyla bu alandaki bulguları genelleme açısından zenginleştirebilir. Buna göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

-Eğitmenler İçin Sürekli Destek Programları: Araştırmanın gösterdiği gibi, öğretmenlerin pedagojik beceri ve bilgi düzeyleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerine düzenli ve kapsamlı eğitim, gelişim ve rehberlik programları sunulmalıdır. Bu programlar, iletişim becerileri, çocuk psikolojisi ve öğrenme teorileri gibi konuları kapsamalıdır.

-Etkili İletişim ve Dinleme Becerileri Eğitimi: Öğretmenlere, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve onları anlama yeteneklerini geliştirecek eğitimler verilmelidir. Dinleme becerileri, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve düşüncelerini anlamada kritik öneme sahiptir.

-Gözlem ve Geri Bildirim Mekanizmaları: Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sınıf içi performanslarını düzenli olarak gözlemlemek ve geri bildirim sağlamak, öğretmen-öğrenci etkileşiminin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu mekanizmalar, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerine yardımcı olabilir.

-Bireyselleştirilmiş Öğrenme Planları: Her öğrencinin öğrenme tarzı ve hızı farklı olduğundan, öğretmenler bireyselleştirilmiş öğrenme planları oluşturmalarıdır. Bu planlar, öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre öğrenme materyalleri ve etkinlikleri içermelidir.

-İşbirliği ve Oyun Temelli Öğrenme: Araştırma, işbirliği ve oyun temelli öğrenmenin öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu

nedenle, öğretmenler sınıf içi etkinliklerde işbirliğini teşvik etmeli ve oyun temelli öğrenme yöntemlerini daha sık kullanmalıdır.

-Teknoloji Entegrasyonu ve Yaratıcı Materyaller: Dijital araçlar ve yaratıcı materyaller, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirebilir. Öğretmenler, teknolojiyi ders içi etkinliklerde ve materyal oluşturmada etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmeli ve uygulamalıdır.

-Aile Katılımı ve Eğitimi: Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde aktif rol alması, öğretmen-öğrenci etkileşimini destekleyebilir. Okul, ebeveynlere çocuklarının eğitimine nasıl destek olabilecekleri konusunda rehberlik etmelidir.

-Öğretmen İşbirliği ve Paylaşımı: Okul içi öğretmen işbirliği, deneyim ve en iyi uygulamaların paylaşımı açısından zengin bir kaynaktır. Öğretmenler, sınıf içi stratejileri ve etkili etkileşim yöntemlerini birbirleriyle paylaşarak kolektif bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

-Etkileşim Odaklı Değerlendirme Araçları: Eğitim programları, öğretmen-öğrenci etkileşimini değerlendirmek ve iyileştirmek için özel araçlar ve ölçütler içermelidir. Bu araçlar, öğretmenlere güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemede yardımcı olabilir.

-Sürekli İyileştirme ve Araştırmaya Dayalı Yaklaşım: Okul öncesi eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirmeye yönelik yaklaşımlar sürekli olarak gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir. Öğretmenler, araştırmalara dayalı olarak kendi pratiklerini analiz etmeli ve iyileştirmelere açık olmalıdır.

Sonuç olarak, okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Etkili etkinlik tasarımı ve uygulamasıyla çocukların iletişim, işbirliği, özgüven gibi sosyal yetkinliklerinin geliştirilmesi mümkün olabilir. Ancak, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar da dikkate alınmalı ve bu öneriler, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmesinde günlük eğitim uygulamalarının etkisine yönelik öğretmen-öğrenci etkileşimini daha etkili hale getirmek ve çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirmek için geniş bir çerçeve sunmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2001). Sembolik Oyunun dil gelişimi ve bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*; 3 (1), 25-33. Ankara.
- Akfırat Önalın, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*; 1(1), 39-58.
- Akgün, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*; 10(24), 77-85.
- Akman, B. ve Gülay, H. (2008). Korunmaya muhtaç ve ailesiyle yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 11(19), 23-29.
- Aksoy, A. B., ve Dere-Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altay, F.B., ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*; 12(4), 2699- 2718.
- Altay, F.B., ve Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory ve Practice*; 12(4): 2712-2718.
- Altun Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yayın no: 450098) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=dIs_aDCqIaUHwuTC0QZ4Rg&no=2lblfHz2A_0ZDa

- Aral, N., Gürsoy, F., ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: YAPA Yayınları.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yayın no: 296473) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ayan, S., ve Memiş, U.A. (2012), Erken çocukluk döneminde oyun, *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*; 14 (2): 143-149.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul öncesi programının stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 163-181.
- Aytar, A., Aksoy, A., ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğunun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*; 17, 177-194.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling-conflicting theories*. Chicago: Atherton Inc.
- Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action: asocial cognitive theory*, New Delhi: Sage publications.
- Baykoç-Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Benson, J.B. (2009). Social and emotional development in infancy early childhood, Massachusetts: Academic Press, 18(30), 139-146.
- Berger, K. (2005). *The developing person* (6th. Edition). New York: Worth Publishers.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., ve Doğan Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52: 1-8.

- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayın no: 53562) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bliss, T., Robinson, G. ve Maines, B. (1995). *Developing circle time: taking circle time much further*. New York: Sage Publications Company.
- Bliss, T., ve Tetley, J., (2006). *Circle Time: A resource book for primary and secondary scholls*. . Sage Publications Company.
- Bodrova, E., ve Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2nd Ed). Columbus, OH: California: Merrill/Prentice Hill.
- Bogaert, C., ve Delmarle, S. (2006). *Une autre gestion du temps scolaire: Pour un développement des compétences dès la maternelle*. Brüksel: De Boeck.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (1998). Foundations of qualitative research in education. *Qualitative Research In Education: An Introduction To Theory And Methods*, 1-48.
- Bolattekin, A. (2014). *Anne-babanın bağlanma stilleri, anne-baba tutumları ve çocuklarındaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın no: 375374) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. h15 Temmuz 2023 tarihinde [ttps://hdl.handle.net/20.500.12294/126](https://hdl.handle.net/20.500.12294/126) adresinden alındı.
- Bornstein, H., ve Chun-Shin, O. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioralad just ment from earlych ildhod though e arly adolescence: Develpmmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Brackett, M. A., ve Rivers, S. E. (2014)). Emotional intelligence. Verhaeghan. P, ve Hertzog, C. (Ed), *In The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Problem Solving in Adulthood* (197- 218). Oxford: Oxford University Press.

- Braza, P., Carreras, E., Munoz, J., Braza, L., ve Azurmendi, A. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: moderating effects of the child's sex. *Child and family studies*, 24, 847-858.
- Broström, S. (1998). Kindergarten in Denmark and the USA. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), 109–122.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, California: CA: Sage
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. (Yayın no: 235776) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=C73CljhA38pABkLwvAoZug&no=xdvN3gOde3G1VtJyJF7yKw>
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan, Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 1-24.
- Çorbacı, O. A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işletme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayın no: 235709) [Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=M7pGilt7N-PqK0BtIm12w&no=re8Av2HJY99z1kIASfCm0Q>
- Demir, T. Karabay, Ş., ve Asi, D. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(12),1-14.
- Demirtaş Madran, H.A. ve Çakılcı Ferligül, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunları oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15,99-107.

- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue. Measurement of school Readiness*, 17(1), 57-89.
- Dodge, D.T., Colker, L. J., ve Heromen, C. (2008). *The creative curriculum for preschool*. (4th ed.). Washington, DC : Teaching Strategies.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*, Ankara: Eğiten.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 730-737.
- Durualp, E., ve Ender, Aral, N. (2010), Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 160-172.
- Edwards, C. P., ve Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia Approach to early childhood education. *In Handbook of international perspectives on early childhood education*; Londra: Routledge, 365-378.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5 (2): 39 – 42.
- Eisenberg, N., ve Fabes, R. (2006). *Emotion regulation and children's socioemotional competence*. İçinde L. Balter, ve C. Tamis-LeMonda (Edt), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*, 357-381.
- Epstein, A. S., ve Hohmann, M. (2012). *The High Scope preschool curriculum*. ABD: HighScope Press.
- Erdamar Koç, G. (2014). *Eğitim psikolojisi*. İçinde A. Ulusoy (Edt.), *Sosyal Öğrenme Kuramı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Farmer, T.W., Leung, M.C., Pearl, R., Rodkin, P.C., Cadwallader, T.W., ve Van Acker, R. (2002). Deviant or diverse groups? The peer affiliation of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 94: 611-620.
- Farrell, M.A. (2010). Social competence and its relationship to peer preference in preschoolers (Yayın no: 797582) [Yayınlanmamış doktora tezi, Brande University]. 15 Temmuz 2023 tarihinde <https://hdl.handle.net/10192/23978> adresinden alındı.
- Fleer, M. (2013). *Play in the early years*. New York: Cambridge University.
- Garand, C. (1990). *Play* (Enlarged Edition). USA: Harvard: Harvard University Press.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gould, P., ve Sullivan, J. (1999). *Inclusive early childhood classroom: Easy ways to adapt learning centers for all children*. ABD: Gryphon House.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*; 229-259. doi: [10.14222/Turkiyat1241](https://doi.org/10.14222/Turkiyat1241)
- Gözükırmızı, E. (2019). *Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik becerileri ve davranış sorunları ile annelerinin obsesif inanışları arasındaki ilişki* (Yayın no:583742) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın no: 219965) [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Hacettepe Eğitim ve Bilim Dergisi*; 32(143), 117-128.

- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Baç, B., Şirin., N., ve Şafak, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay çocuklarının sosyal yetkinlik ve değerlendirme durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 13-23.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hohmann, M., ve Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: okul öncesi ve çocuk bakım programları için etkin öğrenme uygulamaları*. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı.
- Holt, N. (2007). *Bringing the HighScope approach to your early years practice*. London: Routledge.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play and development*. Hughes, Los Angeles: Sage Edition.
- Hurwitz, S. C. (2003). To be successful-let them play childhood education. *Winter 2002/2003*, 101-102.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice*. London: Routledge.
- İsrael, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik*. (Yayın No: 215780) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. 15 Temmuz 2023 tarihinde <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/6863/215780.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı.
- Jenkins, L. N., Mulvey, N., ve Floress, M. T. (2017). Social and language skills as predictors of bullying roles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 401-417.
- Jenkis, L. N. Mulvey, N. ve Floress, M.T. (2017). Social and languga geskills as predictors of bullyingroles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 401-418.

- Johnson, B., ve Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Johnson, E.J., Christie, J.F., ve Wardle, F. (2005). *Play development and early education*. Boston: Pearson education, Inc.
- Jones, D. E., Greenberg, M., ve Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin özyeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 2(1), Temmuz Aralık 2012.
- Kandır, A., ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50. 15 Temmuz 2023 tarihinde. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106845> adresinden alındı.
- Katlav, S. (2014). Oyunun okul öncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 253-273.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi*. (Yayın no: 55139) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Knafo, A. ve Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5):771-786.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007), Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*; 16, 324 342.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 1-21.

- Korkmaz, İ. (2009). *Sosyal öğrenme kuramı*. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Koster, J. (2005). *Growing artists: Teaching art to young children*. USA: NY: Thomson Delmar Learning.
- Kotler, J. C., ve McMahon, R. J. (2002). Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the social competence and behavior evaluation-30 (Parent Version). *Behavior Research and Therapy*, 40(8),947-959.
- Köksal, B. (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş arası çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın no: 441252) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=0oCFdGehF-IfL0K72i7sOQ&no=TSYS3-ZBsVxWrH_ULSv0zw
- Ladd G, W. (2000). The Fourth R: Relation ships As Risks and Resources Following Children's Transition to School. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19 (1), 9-11.
- Lang, P. (1998). Getting round to clarity: What do we mean by circle time? *Pastoral Care in Education*, 16(3), 3-10.
- Lown, J. (2002) Circle time: The perceptions of teachers and pupils, *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 93–102.
- Lyznicki, J.M., McCaffree, M.A., ve Robinowitz, C.B. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician*, 70(9): 1723-1728.
- Malıyok, H. (2015). Safety and risk: benefits of outdoor play for child education. *International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 50–62.
- Manning, K., ve Sharp, A. (1977). *Structuring play in the early years at school*. London: Ward Lock Educational.
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children* (8th Edition). USA: Thomson Delmar Learning.

- McCabe, P.C., ve Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5): 51-57.
- McFall, M. R. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavioral Assesment*, 4, 1-33.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., ve Crowley, K. (2010). Differences in adult-child interactions during playful and formal practice conditions: An initial investigation. *The Psychology of Education Review*, 34(1), 14-20.
- MEB İnternet Sitesi. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi programı*, Ankara. 20 Temmuz 2023 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/okuloncesietkinlikkitabi.pdf> adresinden alındı.
- Mendez,J.L., Fantuzzo,J., ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income african american preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Merrell, K. W., ve Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Miles M., ve Huberman M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, California: CA: Sage Publications.
- Miller, E., ve Almond, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school?* College Park: Alliance for Childhood.
- Nicol, J., ve Taplin, J. T. (2017). *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early years education in practice*. London: Routledge.
- Nicolopoulou, A. (2004), Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (Çev. Bağlı, M. T.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.

- Ogelman, G.H. (2012). Aggressi onlevels of 5- to 6-year-old turkish children in terms of gender, age, and peerrelationsyvariables, *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (1),1-16.
- Ogelman, H. G., ve Çiftçi Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 14(1). doi: [10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091511](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091511)
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1983). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. (Yayın no: 219202) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Olsen, H. ve Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive. *Early Child Development and Care*, 187: 1-14.
- Ölçer, S. ve Aytar, A.G. (2014) A comparative study into social skills of five - six year old children and parental behaviors. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 976 – 995.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının, akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi*. (Yayın no: 277625) [Yayımlanamamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=JisX0BxQWNkWGdbjzIHdeA&no=pTCdx4LwVze57xA4xDcazQ>
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun: Çocuğa oyunla yardım*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2005). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel.
- Özmert, E. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.

- Öztürk, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: CA: Sage Publications.
- Pellegrini, A. D., ve Bjorklund, D. F. (1997). The role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist*, 32(1), 35-40
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Harcourt: Brace.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Powell, D. R. (2013). The head start program. In J. Roopnarine ve J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education, 6th ed* (pp. 61-78). USA: Merrill/Pearson.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayınları.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*. Ankara: Peg.
- Radley, J.J., Sisti, H.M, Hao, J., Rocher, A.B., McCall, T., Hof, P.R., vd. (2004). Chronic behavioral stress induces apical dendritic reorganization in pyramidal neurons of the medial prefrontal cortex. *Neuroscience*, 125(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2004.01.006>
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. (Master thesis). Pittsburgh: PA: University of Pittsburgh.
- Ramazan, O. (2018). *Çocuk ve oyun*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Raver, C. C., ve Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children*. Washington DC: National Center for Children in Poverty.
- Reich, L. R. (1994). Circle time in preschool: An analysis of educational praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 51–59.

- Ren, L., ve Edwards, C.P. (2017). Chinese parents' expectations and child preacademicskills: thtindirect role of parenting and social competence. *Early Education and Development*, 28(8), 1052-1071.
- Rush, K. K. (2011). Using sign language throughout the daily routine. *Extensions*, 25(6), 1-6.
- Russel, B.S., Lee, J.O., Spieker, S., ve Oxford, M.L. (2016). Parenting and preschool selfregulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal od Research in Childhood Education*, 30(2),153-169.
- Rydell,A., Bohlin, G., ve Thorell, L. B. (2005). Representations of attachmentto parents and shyness as predictors of children 'srelation ships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment ve Human Development*, 7, 187-204.
- Salı, G., Akyol, A. K., ve Baran, G. (2014). An analysis of pre-school children's perception of schoolyard through their drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2105-2114.
- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yayın no: 207031) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Seefeldt, C. and Barbour, N. (1986). *Early Childhood Education an Introduction*. New Jersey: Prentice Hail.
- Sette, S., Baumgartner, E., ve Mac Kinnon, D. P. (2005). Assessing social competence and behavior problems in a sample of Italian preschoolers using. The social competence and behavior evaluation scale. *Early Education and Development*, 26(1), 46-65.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür.

- Seyrek, H. ve Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Mey Yayınları.
- Smith, J. (2009). Blending Effective Behavior Management and Literacy Strategies for Preschool Exhibiting Negative Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 37(2): 147-151.
- Snow, C. E., ve Van Hemeli S. (2008). *Early Childhood Assessment: why, what, and how*. Washington: National Academies.
- Stephens, P. (1996). *Essential mentoring skills: a practical handbook for school based teacher educations*, Cheltenham: Stanley Thorness.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Şahin, F. M. (2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması*. (Yayın no: 412625) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahinkaya, R. (2008). *Çocuk Psikolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Taborsky, B. ve Oliveira, R.F. (2012). Social competence: An evolutionary approach. *Trends in Ecology and Evolution*, 1613, 1-10.
- Tezel Şahin, F. (1998). *Destekleyici eğitim programlarının 5-6 yaş grubunda çocuğu olan babalar üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayın no: 284024) [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Bg4nI3YDh_roH_6aIkAgmA&no=dgNDILU2oSiAGW-tVGrVxA
- Thomas, J., ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.
- Toran, M. (2015). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 11-36). Ankara: Hedef.

- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (Çev. B. Akman). Ankara: Nobel Akademik.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun temelli öğrenme. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. (Ed. R. Zembat). Ankara: Anı.
- Tunçeli, H.İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3): 1-12.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uluğ, O.M. (1999). *“Niçin Oyun?” Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Ulutaş, İ., ve Tutkun, C. (2015). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 37-66). Ankara: Hedef.
- UNESCO (2023). What you need to know about early childhood care and education. 5 Temmuz 2023 tarihinde <http://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> adresinden alındı.
- Uslu, D. (2019) *Bedeni beğenme-sosyal yetkinlik arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın no: 583763) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/1549/583763.pdf?sequence=1>
- Vahedi, S., Farrokhi, F., ve Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry* 7(3), 126-134.

- Van de Pol, J., Volman, M., ve Beishuizen, J. (2010). *Scaffolding in teacher-student interaction a decade of research*. Educational Psychology Review. 22, 271-296.
- Webster-Stratton, C. (2006). *The Incredible Years (Paperback ed.)*. Seattle: WA: The Incredible Years.
- White, A. ve Walker, S. (2018). Enhancing social-emotional development through evidence- based resources. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4): 4-12.
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7(4), 361–377. doi: 10.1177/1362361303007004003
- Yaralı, K.T., ve Özkan, H. K. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 61-96.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2002), *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.”



Ek 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sosyal Yetkinlik Becerilerini Destekleyen Günlük Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkileri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi adlı çalışma Ece Nur Yıldırım tarafından gerçekleştirilecektir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi döneminde sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen eğitim uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkileri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra görüşmeye başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz.

Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Bu araştırmada sizinle ilgili tutulan tüm kayıtlar gizli kalacaktır.

Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda iletişim bilgileri yer alan sorumlu araştırmacı Ece Nur Yıldırım ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Araştırma yürütücüsünün

Unvanı, Adı Soyadı: Psikolojik Danışman Ece Nur Yıldırım

Çalışmaya Katılım Onayı:

- Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım.
- Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama bu yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım.

Onaylıyorum, İmza

Ek 3. Görüşme Formu Soruları

Demografik Özellikleri

1. Kısaca kendinizden bahseder misiniz (Yaş, mezun olunan okulun derecesi...)
2. Kaç yıllık öğretmenlik deneyiminiz var?
3. Hangi yaş grupları ile çalıştınız?

Genel Bilgi:

4. Sosyal yetkinlik kavramı sizce ne demektir?
5. Sosyal yetkinlik denilince aklınıza gelen ilk 5 kelimeyi yazar mısınız?
6. Sizce ne tür etkinlikler çocukta sosyal yetkinlik becerilerini destekler?
7. Sosyal olarak yetkin bir çocuğu tanımlar mısınız?

Görüş

8. Sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin çocuklar üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Uygulanan etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini kısıtlayan yönleri sizce nelerdir?
10. Uygulanan etkinliklerin sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen yönleri sizce nelerdir?
11. Sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin uygulamaları sırasında siz öğretmen olarak sürece nasıl katılım sağlıyorsunuz?
12. Uyguladığınız sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen etkinliklerin içerisinde ne etkili bulduklarınız hangileriydi?
13. Bu etkinlikleri uygularken zorlandığınız yönler nelerdi?

Ek 4. Gözlem Formu Soruları

Gözlem Soruları

Fiziksel Koşul

1. Etkinlik hangi saat aralığında yapıldı?
2. Oturma düzeni nasıldı?
3. Sınıf yerleşim düzeni nasıldı?

Öğretmen Öğrenci İlişkisi

4. Öğretmen öğrenci ile göz teması kuruyor mu?
5. Öğretmen öğrencilerin sorularına cevap veriyor mu?
6. Etkinliğe katılmayan öğrencilere motivasyon sağlıyor mu?
7. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarına müdahale ediyor mu? Evet ise açıklayınız.
8. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarına olumlu geri dönüş veriyor mu?
9. Öğretmen çocuklarla iletişim halindeyken not tutuyor mu?

Öğretmen ve Sınıf İlişkisi

10. Öğretmen çocukları etkinliğe nasıl hazırlıyor?
11. Tüm çocuklara kendilerini ifade etmeleri için öğretmen zaman tanıyor mu?
12. Etkinlik uygulamaları sırasında öğretmen karşılaştığı zorlukları nasıl yönetiyor?

Etkinlik Planlanması ve Uygulanması

13. Öğretmen etkinliğe hazırlıklı gelmiş gibi görünüyor mu?
14. Etkinlik için gerekli materyaller uygulama öncesinden eksiksiz olarak hazırlanmış mı?
15. Etkinliğin uygulanması için fiziksel koşullar hazırlanmış mı?
16. Etkinlik ile ilgili öğretmen öğrencilere öncesinde bilgi veriyor mu?
17. Uygulama sırasında etkinlik akışını bozan faktörler gözlemlendi mi? Evet ise açıklayınız.
18. Etkinlik yaklaşık ne kadar sürüyor?
19. Öğretmen etkinliğin tamamlanması için yeteri kadar zaman veriyor mu?
20. Etkinlikte bir giriş, gelişme ve sonuç akışı gözleniyor mu?
21. Etkinlik uygulamaya nasıl başlıyor?
22. Etkinlik uygulamaya nasıl sürdürüyor?
23. Etkinlik uygulamaya nasıl sonlandırıyor?

ÖZGEÇMİŞ

Ece Nur YILDIRIM

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı
Yüksek Lisans	2023	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Lisans	2019	Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

İş/İstihdam (Varsa)

Yıl	Görev
2019-2020	Deniz Atı Okulları, PDR
2021-.....	Ataşehir Belediyesi, PDR

