

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OYUN
SEVERLİK EĞİLİMLERİ İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Fulya Özdemir

Zonguldak 2021

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OYUN
SEVERLİK EĞİLİMLERİ İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan
Fulya Özdemir

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cevat Eker

Zonguldak 2021

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezimin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

.../.../ 2021

Fulya Özdemir



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 185282104007 numaralı Fulya ÖZDEMİR'in hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/01/2021 Çarşamba günü saat 11.30’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2021

.....
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile
Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Yazarı : Fulya Özdemir
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Cevat Eker
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2021
Sayfa Adedi : 72

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu genel amaç ile birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bu bakımdan bu araştırma betimsel nitelikli ilişkisel tarama araştırmasıdır. Araştırma Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir üniversitede okul öncesi öğretmenliği okuyan 188 okul öncesi öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Kolmogorow-Smirnov testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun Severlik, Mesleki Öz Yeterlik, Okul Öncesi Öğretmenliği

ABSTRACT

Institution : ZBEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : Investigation of the Relationship Between Pre-School Teacher Candidates' Playfulness Tendencies and Perceptions of Professional Self-Efficacy
Author : Fulya Özdemir
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Cevat Eker
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2021
Page Number : 72

In this study, the relationship between pre-school teacher candidates' playfulness tendencies and professional self-efficacy was examined. Along with this general purpose, pre-school teacher candidates' tendency towards playfulness and professional self-efficacy variables such as gender, grade level, mother's education level and father's education level were compared. In this respect, this research is a descriptive relational survey research. The research was conducted with 188 pre-school teacher candidates studying pre-school teaching at a university in the Western Black Sea. Frequency, percentage, mean, standard deviation, Kolmogorow-Smirnov test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test were used to analyze the data in the study. In the study, it was concluded that pre-school teacher candidates have a high level of playfulness, there is a significant difference according to gender, but there is no significant difference according to the grade level variable and education level of parents. It was concluded that pre-school teacher candidates' professional self-efficacy levels are quite high, there is a significant difference according to the grade level variable, but there is no significant difference according to the gender variable. It was concluded that there is a positive relationship between pre-school teacher candidates' playfulness tendencies and professional self-efficacy perceptions.

Keywords: Playfulness, Professional Self-Efficacy, Pre-School Teaching

ÖN SÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Öncelikle, bu araştırmanın gerçekleşmesinde yoluma ışık olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Cevat Eker'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca desteğine ihtiyaç duyduğumda beni geri çevirmeyip değerli bilgisi ve tecrübesiyle aydınlatan Sayın Doç. Dr. Sadiye Keleş'e teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar eğitimimi için her türlü desteği sağlayan, hep yanımda olan annem Fatma Özdemir, babam Hüseyin Özdemir ve çok kıymetli arkadaşım Fatma Yücebağ'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	7
1.1.1.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	7
1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenliği.....	12
1.1.3. Okul Öncesi Eğitimi ve Kapsamı	15
1.1.4. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi	17
1.2. Oyun ve Oyun Severlik.....	18
1.2.1. Oyun Kavramı Tanımı.....	18
1.2.2.Oyunun Gelişim Alanlarına Etkileri.....	19
1.2.3. Oyun Severlik	19
1.3. Öz Yeterlik	21
1.3.1. Öz Yeterlik Kavramı ve Kapsamı	21
1.3.2. Öz Yeterlik İnancı ve Kaynakları.....	22
1.4. İlgili Araştırmalar.....	23
1.4.1.Oyun Severlik İle İlgili Araştırmalar.....	23
1.4.2. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar	26
1.4.3. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti	31
2.YÖNTEM	33
2.1. Araştırma Modeli	33
2.2. Çalışma Grubu	33
2.3. Veri Toplama Araçları	36
2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi	37

3.BULGULAR.....	39
3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	39
3.2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	40
3.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	44
3.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	45
3.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	49
SONUÇ	51
KAYNAKÇA.....	59
EKLER	68
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	68
Ek 2: Oyun Severlik Eğilimi Ölçeği	69
Ek 3: Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği.....	70
ÖZ GEÇMİŞ	72

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Mesleki Bilgi	8
Tablo 1.2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Mesleki Beceri	9
Tablo 1.3: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Tutum Ve Değerler	11
Tablo 2.1: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılım	33
Tablo 2.2: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	38
Tablo 3.1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri Düzeyine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	39
Tablo 3.2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	40
Tablo 3.3: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	41
Tablo 3.4: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	42
Tablo 3.5: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 3.6: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları	44
Tablo 3.7: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	45
Tablo 3.8: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 3.9: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 3.10: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 3.11: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Arasındaki İlişki Değerleri	49

GRAFİKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 2.1: Cinsiyet Dağılımı	34
Grafik 2.2: Sınıf Düzeyi Dağılımı	34
Grafik 2.3: Anne Eğitim Düzeyi Dağılımı.....	35
Grafik 2.4: Baba Eğitim Düzeyi Dağılımı	35



KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- MEGEP** : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
- METK** : Milli Eğitim Temel Kanunu
- NAEYC** : National Assonciation for the Education of Young Children
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu



GİRİŞ

Problem Durumu

Toplumların gelişmişlik düzeyi üzerinde öğretmenlik mesleğinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebeple nitelikli öğretmenler, toplumun gelişmesini ve iyileşmesini sağlamanın yanında okullardaki öğrenci başarısının yükselmesini ve öğrencinin kişisel gelişiminin artmasını sağlayabilir. Dolayısıyla eğitim öğretim sisteminin başarılı olması için yüksek nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım yeterlikler bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a:4). Bu yeterlikler “*Mesleki Bilgi*”, “*Mesleki Beceri*” ve “*Tutum Değerler*”den oluşmaktadır. Mesleki bilgi; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisinden oluşmaktadır. Mesleki beceri; eğitimi ile öğretimi planlama, öğrenme ortamını oluşturma, öğrenme ile öğretme sürecini düzenleme ve ölçme değerlendirmeden oluşmaktadır. Tutum ve değerler; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişimden oluşmaktadır (MEB, 2017a:8). Bu yeterliklere sahip bir öğretmenin bir dersi öğretmekten çok bireyleri tüm yönleriyle geliştirdiğini, yaşadığı topluma ayak uydurabilecek becerileri kazandırabilecek niteliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için eğitimin bireylere küçük yaşlardan itibaren verilmesi önemlidir. Bu eğitimi sağlayacak önemli eğitim kademlerinden biri okul öncesi eğitim olduğu söylenebilir. 3-6 yaş grubuna hitap eden okul öncesi eğitimi çocukları ilköğretime hazırlamayı, şartları elverişsiz yerlerden gelen çocuklar için ortak bir alan oluşturmayı, Türkçeyi doğru kullanmayı ve sosyal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimini desteklemeyi amaç edinmiştir (MEB, 2013:10). Bu amaçları kazandırmada okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. MEB (2013:10)’e göre bu görevler:

- Her çocuğun farklı bir birey olduğunu ve gelişimlerinde bireysel farklılıklarının olabileceğini göz önünde bulundurabilmeli,
- Çocuklara güvenli bir ortam hazırlayabilmeli, çocuklarda bulunan yeteneklerini geliştirip sonuçtan çok sürece önem vermeli,

- Yeni öğrenme fırsatları sağlamalı ve en önemlisi çocuklara iyi model olabilmelidir.

Bu görevleri yerine getirmeye ek olarak öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocuklarına kazandırması gereken birtakım beceriler vardır (MEB, 2015:112-117). Bunlar, çocukların kendilerini ifade etme becerisi, başkalarıyla ilişkilerini kontrol edebilme becerisi, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, etkin dinleme becerisi, empati kurabilme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, bulunduğu çevreye ve kültüre saygı duyabilme becerisidir. Bu becerileri kazandırmada MEB (2013:15) en etkili yolun oyun olduğunu belirtmektedir. Bu bilgi ve beceriyi kazandırmada okul öncesi öğretmenliği lisans programında “Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi” dersi kapsamında oyunun tanımı, önemi, etkili bir yöntem olarak kullanılması, oyunu desteklemesi gibi amaçlara yer verilmiştir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018:8). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazandıracığı bu becerileri oyun yoluyla kazandırabilmesi için oyunu sevmesi, oyun ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

İçsel olarak motive edici ve eğlenceli bir kişilik özelliği olan oyun severlik eğilimi, öğretmenlere pozitif bir ruh hali kazandırır ve bu özellik okul öncesi öğretmenleri için önemli bir özelliktir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimi, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonunu artırmasını, hayal kırıklığı ve pes etme davranışı yerine devam etme ve mücadele etme davranışını olumlu yönde etkilemektedir. (Bateson ve Martin, 2013:102-103). Öğretmenlerin oyunu sevmesi ise içsel bir durum olduğundan oyun severlik eğilimleri yüksek oldukça çocuklardaki öğrenme isteğini ve yaratıcılıklarını harekete geçirerek onların daha aktif ve çevreleriyle uyumlu olmalarını sağlamaktadır (Zembat ve Yılmaz, 2020:441). Okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen özelliklere sahip olması halinde eğitim-öğretim sürecinin etkili bir biçimde yürütüleceği düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin önemli olduğu kadar bu beceriyi yansıtmayı sağlayacak inançlarının olması da önem arz etmektedir. Literatürde bu inanç, öz yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik, kişinin olası durumları yönetebilmek için gereken planlamayı

yapabilmeye, yönetebilmeye ve uygulayabilmeye yönelik inanç olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1986:2). Ajzen (2002:676) öz yeterliği bir davranışı gerçekleştirmenin kolaylığı veya zorluğunun insanın gerçekleştirmek için kendine olan güvenine bağlı olması şeklinde açıklamıştır. Bu sayede bir davranıştaki zorluk veya kolaylık, insanların performansını azaltır veya artırır. Kaçar (2016:4) ise öz yeterliği kişinin sahip olduğu becerileri uygularken başarılı olmaya yönelik gösterdiği inanç şeklinde açıklamıştır. Öz yeterlik inancı ise bireylerin gösterdiği performansı başarılı veya başarısız bulmasına dair inanç olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007:945). Öz yeterlik inancı, bireyin motivasyonu, başarısı ve refahı için en temel yapıdır ve bu yapı bireylerin üretken olmalarından kötümser yaklaşımlarına kadar tüm motivasyon şeklini etkilemektedir (Pajares, Johnson ve Usher, 2007:105). Bu tanımlardan yola çıkarak öz yeterliği, bireylerin bir işi başarmayı amaç edinmede kendine duyduğu inanç olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim-öğretim sürecinin nitelikli olmasında önemli görülen öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, literatürde mesleki öz yeterlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki öz yeterlik kavramı ise Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy (1998:223) tarafından, belirli bir öğretme işini başarabilmek amacıyla gerekli olan eylemleri organize etme ve uygulama becerisine olan inanç şeklinde tanımlanmaktadır. Guskey ve Passaro (1994:628) öğretmen öz yeterliğini, tüm öğrencileri öğrenme konusunda etkileyebilmeye dair inanç olarak tanımlarken, Demirtaş, Cömert ve Öner (2011:99) ise öğretmen öz yeterliğini, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları uygulayabilmek için öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamaktadır. Kaçar (2016:27) ise öğretmen öz yeterlik inancını, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlere çözüm yolları bulabilmeye ve yapabildiğinin en iyisini yapmaya karşı olan inanç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenlerin ortaya koyacağı eğitim öğretim sürecinin niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir.

Mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, akademik faaliyetlere daha çok vakit ayırır, öğrencilerinin aktif katılımlarını desteklemekle birlikte geri bildirimde bulunmaya gayret eder, öğrencilerin başarılarını takdir edip başarısızlıklarında daha az eleştiride bulunurlar (Gibson ve Dembo, 1984:570).

Ateş (2016:9)'e göre mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenler öğretme gücüne inanır, öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine inanır ve motivasyonu ile kendine güveni yüksek olur. Mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenler yeniliklere açıktır, kendini tanır, bir işte başarılı olabilmek için emek ve vakit ayırır ve her zaman kendini geliştirmeye odaklanır. Böylelikle öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilerin de öz yeterliğinin yüksek olmasını sağlar ve onların meslek hayatında başarılı bireyler olmasına zemin hazırlar (Kaçar, 2016:8). Bu bilgiler ışığında mesleki öz yeterlik yüksek oldukça öğretmenlerin bir işi başarma duygusunun da o kadar yüksek olacağını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek olması hem öğretmenin kişiliğini hem de öğrencilerin kişiliğini ve başarısını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen özellikleri taşıması, eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması önemlidir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada “ Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Alt Problemler

- 1.Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri;
 - a) Cinsiyete göre,
 - b) Sınıf düzeyine göre,
 - c) Anne eğitim düzeylerine göre,
 - d) Baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları;

a) Cinsiyete göre,

b) Sınıf düzeyine göre,

c) Anne eğitim düzeyine göre,

d) Baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Zihin, beden, dil ve sosyal becerilerinin büyük bir çoğunluğunun 0-6 yaş döneminde geliştiği için ayrı bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocuklar, oyun yoluyla daha kolay öğrenir (MEB, 2013:15). Bu gelişim alanlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak kişilerin de eğitim fakültesinden mezun olan okul öncesi öğretmenleri olacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun konusundaki becerilerinin gelişmesi için oyun fikrini benimsemiş olmaları ve oyun kavramını içselleştirmiş olmaları beklenmektedir. Okul öncesi öğretmen adayının oyun sevgisi ne kadar çok olursa, bir öğretmen olarak kendi sınıfındaki çocuklarının öğrenmelerini oyun yoluyla sağlama becerisi o kadar yüksek olması gerekir. Bu davranışları gerçekleştirmek için öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin de yüksek olması beklenmektedir. Mesleki öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, eğitim- öğretim sürecinde çocukların gelişimini destekleyici bir yol izledikleri, çocuklara bilgi vermekten çok hayata hazırladıkları bilinmektedir. Bu nedenden dolayı okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik özellikleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi okul öncesi öğretmenlerin eğitiminde rehber olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan kişilerin ölçekteki sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğretmen Adayı: Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayı.

Oyun Severlik: Oyun oynamaktan zevk alan, seven okul öncesi öğretmen adayı özelliği.

Oyun Severlik Puanı: Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği'nden elde edilen puan.

Mesleki Öz Yeterlik: Bireyin, belirli bir öğretme işini başarabilmek amacıyla gerekli olan eylemleri düzenleme ve uygulama becerisine olan inanç (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998:223).

Mesleki Öz Yeterlik Puanı: Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen puan.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenler, toplumların gelişmesi ve değişmesinde en önemli yapı taşlarından biri olarak görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlik, en kutsal mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Varış (1988:117)’a göre öğretmenlik, milli eğitimin, okulun ve dersin amaçlarını göz önünde bulundurarak öğrencide davranış değişikliği meydana getirmektir. MEB (2017a:2) öğretmenliği, gelişime açık, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan, verimli bir öğrenme ortamı oluşturan, analitik ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden, öğrencilerin kendi benliklerini tanımalarına yardımcı olan bir meslek olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik mesleği, milli ve evrensel değerleri yaşatan, toplumsal değerleri nesillere aktararak toplumlar arasında köprü kurmaktadır (MEB, 2017b:11). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde “*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir*” şeklinde öğretmenlik mesleğinin tanımı yer almakta ve öğretmenliği “Genel Kültür”, “Özel Alan Bilgisi” ve “Pedagojik Formasyon” olmak üzere üç başlıkta toplamıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973: 5109).

Şahin (2013:296)’e göre genel kültür bilgisi, bir derste konu anlatımı yaparken açıklama ve tanımlamada farklı disiplin bilgisine başvurmak; özel alan bilgisi, alanındaki her türlü gelişmeyi takip ederek öğretimde bulunacağı alana hakim olmak; pedagojik formasyon bilgisi ise, eğitim sürecinde öğretimde bulunacağı konunun nasıl öğretileceği, hangi konuların öğretileceğini, ne kadar öğretileceğini bilmektir.

1.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmen Yeterlikleri’nin ilk resmi çalışması için 1999 yılında birçok üniversitelerin temsilcileriyle Milli Eğitim Bakanlığı bir araya gelerek “*Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu*” oluşturulmuş, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleğindeki nitelikler ile ilgili yapılan araştırma ve eleştiriler sonucunda “*Öğretmen Yeterlikleri*” belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2017a:6). “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri”, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” ve “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri” olmak üzere üç alt başlıktan oluşan bu çalışma 12.07.2002 tarihinde

Makam Oluru ile yürürlüğe girmiştir. 13-16 Nisan 2004 tarihinde incelenen çalışmalar ve farklı ülkelerin yeterlik ile ilgili dokümanları incelenerek Avrupa Birliği ile uyumlu hale gelecek şekilde yeterlikler yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan bu yeterlikler “Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme ve Öğretme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri”, “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017a:7).

Bu tarihten itibaren üzerinde çeşitli çalışmalar yapılarak güncellenen ve 2017 yılında yayınlanan Öğretmen Yeterlikleri, “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” den oluşan 3 yeterlik alanı, 11 yeterlik alt alanı ve 65 gösterge ile Tablo 2.1, Tablo 2.2 ve Tablo 2.3’ te gösterilmektedir (MEB, 2017a:8):

Tablo 1.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Mesleki Bilgi

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
A1. ALAN BİLGİSİ	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramı analiz eder.
	A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımları alanına yansımalarını yorumlar.
	A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
	A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
	A1.5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
	A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle açıklar.
	A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
	A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
	A2.6. Alanın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanılacağına karar verir.

A3. MEVZUAT BİLGİSİ	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumlulukları açıklar.
	A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.
	A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.
	A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.
	A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

Kaynak: MEB (2017); *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, s.13.

Tablo 1.1 incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki bilgi yeterlikleri, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisinden oluşmaktadır. 5 göstergesi bulunan alan bilgisi alt yeterliğinde, alanında eleştirel bakış açısıyla birlikte kuramsal olarak bilgi sahibi olması vurgulanmaktadır. 6 göstergesi bulunan alan eğitimi bilgisi alt yeterliğinde, öğretim programına hakim olması vurgulanmaktadır. 5 göstergesi bulunan mevzuat bilgisi alt yeterliğinde, birey olarak da haklarının ve sorumluluklarının farkında olması vurgulanmaktadır.

Tablo 1.2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Mesleki Beceri

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA	B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.
	B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
	B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim programı hazırlar.
	B1.4. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.
B2.ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA	B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
	B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
	B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
	B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
	B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
	B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

B3.ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNİ YÖNETME	B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
	B3.2. Öğrenme ve öğretme sürecinde zamanı etkin kullanır.
	B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
	B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
	B3.5. Öğrenme ve öğretme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
	B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
	B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
	B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.
	B3.9. Öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanır.
	B3.10. Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
	B3.11. Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
	B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.
B4.ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
	B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geri bildirimler verir.
	B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden düzenler.

Kaynak: MEB (2017); *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, s.14-15.

Tablo 1.2. incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki beceri yeterlikleri, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme öğretme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirmeden oluşmaktadır. 4 göstergeden oluşan eğitim öğretimi planlama alt yeterliğinde, uygulamasını yapacağı süreci planlayabilmesi vurgulanmaktadır. 7 göstergeden oluşan öğrenme ortamları oluşturma alt yeterliğinde, öğrenme ortamını uygun bir şekilde hazırlayabilmesi vurgulanmaktadır. 12 göstergeden oluşan öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt yeterliğinde, eğitim sürecini aktif bir şekilde yönetebilmesi vurgulanmaktadır. 5 göstergeden oluşan ölçme ve değerlendirme alt yeterliğinde,

uyguladığı yöntemi, tekniği, kullandığı materyali amacına uygun kullanması ve değerlendirmesi vurgulanmaktadır.

Tablo 1.3: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Tutum ve Değerler

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLİ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	C1.3. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENMEYE YAKLAŞIM	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili bir şekilde kullanır.
	C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
	C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
	C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
	C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
	C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
	C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
	C4.6. Meslek etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
	C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Kaynak: MEB (2017); *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, s.16.

Tablo 1.3. incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olmaları gereken tutum ve değerler yeterlikleri, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterliklerinden oluşmaktadır. 4

göstergeden oluşan milli, manevi ve evrensel değerler alt yeterliğinde, milli, manevi değerlere sahip çıkabilmesi ve yaşatabilmesi vurgulanmaktadır. 4 göstergeden oluşan öğrenciye yaklaşım alt yeterliğinde, her öğrenciye eşit yaklaşarak gelişimini sağlayabilmesi vurgulanmaktadır. 6 göstergeden oluşan iletişim ve iş birliği alt yeterliğinde, çevresiyle etkili iletişim kurabilmesi vurgulanmaktadır. 7 göstergeden oluşan kişisel ve mesleki gelişim alt yeterliğinde kendini geliştirmeye açık olması vurgulanmaktadır.

Genel olarak öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde, bir öğretmende bulunması gereken özellikler belirlenerek yaşadığı topluma ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmek için öncelikle belirtilen bu becerilere sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu yeterliklerin belirlenmesinin temel amaçları, eğitim fakültelerinde görülen derslerin içeriğini yeterliklere göre belirleyerek öğretmen yetiştirilmesi, mesleğe başlayacak öğretmenlerde aranması gereken niteliklerin belirginleşmesi ve görev yapan öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kendilerinde bulunan ve geliştirilmesi gereken nitelikleri belirlemesidir (MEB, 2017a:12).

1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenliği

Okul öncesi öğretmeni, erken çocukluk dönemlerini bilip profesyonelce kullanan ve aileler dahil olmak üzere erken çocukluk eğitiminin bilgili savunucusu olarak hizmet eden kişi olarak tanımlanmaktadır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2019:31). MEB (2013:13) ise okul öncesi öğretmeni, çocuğun gelişimini destekleyen ve eğitimin niteliğini belirleyen kişi olarak tanımlar ve okul öncesi öğretmenlerinde beklediği özellikler şöyledir:

- Öğrenme ortamlarını keşfetmeyi destekleyici hale getirmeleri,
- Bireysel farklılıklara sahip çocuklar olabileceğini bilmeleri,
- Çocukların farklı becerilerinin olduğunu göz önünde bulundurularak çocukların öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlamaları,
- Çocuğun sahip olduğu yetenekleri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları,
- Öğrenme çıktıları yerine sürece değer vermeleri,

- Çocuğun çabalamasına odaklanarak takdir edici tutum sergilemeleri,
- Tüm bu çalışmaları yaparken oyunu kullanmasıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişmesi, öğrenmesi ve refahını desteklemesi gerekmektedir. Bunun için de temel bilgiye, beceriye, değerler bütününe ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlar “*Profesyonel Standartlar Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Yeterlikler*” olarak belirlenmiştir (NAEYC, 2019:7). Bu standartlar şu şekilde (NAEYC, 2019: 10) belirtilmiştir:

- 1.Çocuk gelişimi ve öğrenme,
- 2.Çocukların aileleri ve çevresiyle ilişki kurabilmesi,
- 3.Çocukları gözlemleme, belgeleme ve değerlendirmesini yapması,
- 4.Çocukların gelişimlerine, kültürlerine, sahip olduğu dile uygun olarak doğru bir öğretim stratejisi belirlemesi,
- 5.Okul öncesi öğretmenliği dersinin içeriğini bilmesi,
- 6.Okul öncesi öğretmeni olarak profesyonel bir tutum sergilemesi.

NAEYC’nin belirlediği yeterliklerin MEB (2015)’in yayınladığı “*Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*” belgesinde yer alan yeterliklerle benzerlik göstermektedir. Bu yeterlikler, üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapabilmek için kazanması gereken nitelikler olarak ders programlarının içeriğinde yer alması açısından ve görev yapmakta olan öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kendilerinde bulunan veya geliştirmesi gereken niteliklerin farkına varmaları açısından yardımcı olmaktadır. “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” kapsamında ilköğretim kademesindeki her öğretmenlerin gelişim hedeflerini göstermektir. Her bir yeterliğin alt yeterliği bulunmaktadır. Bu alt yeterliklerin ise A1, A2 ve A3 düzeyinde performans göstergesi vardır. MEB (2015:108-118)’e göre belirlenen okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri aşağıda sıralanmıştır:

- Gelişim Alanları: Çocukların, dil, motor, sosyal ve duygusal, bilişsel alan ve öz bakım becerileri alanındaki gelişimlerini destekler.

- Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi: Ailelerle iletişim kurma becerisini geliştirir, aile katılımı sağlar ve ailelere eğitim verir.
- Değerlendirme: Çocukların gelişimlerini ve eğitim programını değerlendirir.
- İletişim: Kendini ifade eder, empati kurabilir, etkili iletişim kurar.
- Yaratıcılık ve Estetik: Çözüm yolları üretir, özgün ürünler ortaya koyar, farkındalık oluşturur.
- Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma: Okulda uygulanacak tören ve uygulamalarda organize olur, eğitimi desteklemek için ailelerle iş birliği yapar.
- Mesleki Gelişimi Sağlama: Eğitimde kalıcılığı sağlamak için mesleki olarak gelişmeye açık olur.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini iyi yapabilmeleri için mesleki özellikleri kadar kişisel özellikleri de önem taşımaktadır. Colker (2008:70-72)' e göre etkili okul öncesi öğretmeni olmanın 12 temel karakteristik özelliği vardır. Bu özellikler aşağıda açıklamalarıyla birlikte yer almaktadır:

1. Coşku: Çocuklarla çalışmanın vermiş olduğu tutkudur.
2. Sonuna kadar direnme / Sebat: İnandığı şey uğruna mücadele etme isteğidir.
3. Risk almaya isteklilik: Çocuklar için belirlenen hedeflere ulaşmada çaba gösterip, çeşitli normlara karşı durabilmedir.
4. Pragmatizm: Sebat duygusuna ve risk almaya istekliliğin aksine, ne kadar ilerleme kaydettiklerine bakıp küçük amaçlarla hedefe ulaşmaktır.
5. Sabır: Bazı çocuklar çabuk öğrenemeyeceği gibi hatırlatmalara ihtiyaç duydukları için sabır göstermektir.
6. Esneklik: Beklenmedik durumlarda işe yarayacak alternatifler üretebilmektir.

7. Farklılıklara saygı duyma: Farklı dil konuşan ve farklı kültüre sahip insanlara saygı duyma, çocukların da kendi görüşlerini oluşturabilmesine olanak sağlayacak ortamlar oluşturma becerisidir.
8. Yaratıcılık: Sınırlı kaynağı olan ve fiziksel olarak ortamın ideal ölçülerde olmaması gibi durumlarda, farklı öğrenme biçimi olan çocuklara yaklaşımlarda, eğlenceli öğrenme olmasında yaratıcı olmaktır.
9. Otantiklik / Özgünlük: Öğretmenin aslında sahip olduğu kimliğin farkında olması ve neyi temsil ettiğini bilmesidir.
10. Öğrenmeyi Sevmek: Çocuklara öğrenme sevgisini aşlamak için öğrenmeyi, bilgi edinmeyi sevmektir.
11. Yüksek Enerji: Çocuklar, kendileri gibi coşkulu ve enerjisi yüksek öğretmenlerle daha iyi anlaştığı için öğretmenlerin yüksek enerjisinin olmasıdır.
12. Mizah Anlayışı: Öğrenmenin eğlenceli olabilmesi için kahkahaların da olması gerekir. Bunun için de öğretmenin espri anlayışının gelişmiş olması gerekir.

Bredenkamp (2015:13), çocukların şaka yapmayı, duyguları hissetmeyi, şarkı söylemeyi, hareket etmeyi, oyun oynamayı, merak etme duygusunu kaybetmemeyi, keşfetme duygusunu canlı tutmayı ve genel çerçeveden bakıldığında eğlenmeyi sevdiklerini savunmakta ve öğretmenlerin, çocukların neşesini canlı tutacak ortamlar hazırlayıp desteklediğinde çocukların ve öğretmenlerin başarısının yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

1.1.3. Okul Öncesi Eğitimi ve Kapsamı

Çocukların öğrenme hızının en yüksek olduğu, temel alışkanlıklarını kazandığı, zihinsel becerilerin en hızlı ilerlediği zaman dilimi okul öncesi dönem olarak bilinmektedir (Köksal, Dağal ve Duman, 2016:381). 0-6 yaş aralığındaki bu dönemde ilk öğrenmelerin gerçekleşmesiyle birlikte çocuğun yaşamına ait tecrübeleri kazandığı dönemdir (Koçyiğit, 2014:204). Okul öncesi eğitimi, çocukların zihinsel, bedensel, sosyal, dil gelişimini sağlayan, hayatları boyunca

çocukların iyi bir birey olmalarına zemin oluşturan eğitim kademesidir (MEB, 2018:79). Okul öncesi eğitiminin amaçları (MEB, 2013:10) şöyle belirtilmektedir:

1. Çocukların beden, zihin, duygu gelişimi ile iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Öğrencileri ilkokula hazırlamak,
3. Elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitiminin amaçlarının yanı sıra dayandığı temel ilkeler de göze çarpmaktadır. Bu ilkeler şu şekildedir (MEB, 2013:11):

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgileri, ihtiyaçları, çevrenin ve okulun imkânları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim süreci çocuğun bildiklerinden başlamalı ve uygulamalar yaparak öğrenmesine imkân tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalıdır.
9. Okul öncesi dönemde oyun en uygun öğrenme yöntemidir. Etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı, eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesine imkan verecek biçimde kullanılmalıdır.

Okul öncesi eğitiminin temel ilkelerinin bilinmesi, öğretmenin öğretim programına bağlı kalarak planlama yapmasında ve uygulamasında kolaylık sağlamasının yanında öğrencilerin gelişimlerine de nitelik kazandıracağı açıktır.

1.1.4. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumundan ilköğretim çağına kadar olan dönemde bireysel farklılıkları ve gelişimleri dikkate alınarak sağlam bir kişiliğin zeminini oluşturan, yaratıcılığını geliştiren, çocukların kendilerine güven duygusu kazanmalarını sağlayan bir eğitimidir (Zembat, 1994:313). Çocukların eğitim hayatlarının ilk basamağı olan okul öncesi eğitimi, çocukların gelişim alanlarını desteklediği, sosyalleşmelerini sağladığı, yaparak ve yaşayarak öğrendiği için önemli bir yer tutmaktadır.

Okul öncesi dönem, yaşamın temelini oluşturan bir dönemdir (Güven ve Azkeskin, 2012:13). Bu dönemde çevresel uyarıcılara açık olan beynin gelişimi için çocukların keşfetme duygusu kazandırılarak öğrenmeye açık bir ortam hazırlanmaktadır. Çocukların sağlıklı bir büyüme ve gelişme gösterebilmesi için nitelikli uyarıcıların, dil gelişiminin, sosyal ve duygusal deneyimlerin olumlu yaşandığı bir ortam sunulması gerekmektedir. Çocukların bağımsızlığın da

desteklendiği bir çevreye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında nitelikli bir okul öncesi kurumu önemli bir yer tutar (MEB, 2013:12). Kaliteli bir okul öncesi eğitimi, çocuklara zihinsel gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına da katkı sağlamaktadır (Curtis ve O'Hagan, 2005:134).

1.2. Oyun ve Oyun Severlik

Bu bölümde oyunun tanımı, oyunun gelişim alanlarına etkisi, oyunun önemi, oyun severlik tanımı yer almaktadır.

1.2.1. Oyun Kavramı Tanımı

Oyun kavramı, yaşamın ilk yıllarından beri insanların hayatında yer almaktadır. Yaşamı anlamlandırmada araç olarak kullanılan oyunun birçok tanımı bulunmaktadır. Piaget (1999:87) kuralları ve sınırları olmadan, çocukların faaliyetlerindeki sembolik dönüşüm; Sheridan (2002:4), çocuklar için bir amaç; Şen (2012:404), çocukların yaşadıkları çevreyi yorumlamasında yardımcı olan, çocukların gelişimlerini sağlayan bir etkinlik; Bredecamp (2015:126), çocuklar tarafından başlatılarak çocukların yönettiği eğlenceli bir uğraş; Türk Dil Kurumu (2019), “*Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence*” şeklinde oyun kavramının tanımını yapmaktadır. En genel tanımıyla oyun, belli bir amacı ve kural şartı olmayan, çocuğun gönüllü olarak ve eğlenerek yer aldığı en etkili öğrenme biçimidir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi [MEGEP], 2016:3).

Okul öncesi eğitiminde oyun önemli bir yer tutmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı (2013:11)'nda yer alan temel ilkelerin 9. maddesinde oyunun önemi vurgulanmakla birlikte çocuklar için en uygun öğrenme biçimi olduğu ve uygulanacak etkinliklerin temelinde oyun yönteminin bulunması gerektiği yer almaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018:8) içerisindeki alan eğitimi derslerinden biri olan “Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi” dersinin içeriğinde de oyun yönteminin çocuğu tanıma ve değerlendirme konusunda önemli bir yer tuttuğu yer almaktadır.

1.2.2. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkileri

Çocuğun gelişimine katkıda bulunan ve gelişimi ile ilgili bilgi verici nitelikte olan oyunun gelişim alanlarına katkısı büyüktür (Şen, 2012:410). Bir bütün şeklinde ilerleyen ve farklı yoğunlukta olan bu gelişim alanlarına oyunun etkisi Poyraz (2017: 38-43)'a göre şunlardır:

Oyunun Bilişsel Gelişimine Etkisi: Çocuğun yaşadığı çevreyi anlamlandırmasında ve gerçekleri öğrenmesinde oyun önemli bir yer tutmaktadır. Oyun esnasında görme, işitme, dokunma gibi duyular harekete geçer ve zeka, mantık yürütme becerisi, merak duygusu, anlamlandırma becerisi gelişir.

Oyunun Dil Gelişimine Etkisi: Oyun sırasında sürekli konuşma eyleminde bulunan çocuk sözcükleri tekrarlaması ve yeni sözcükler öğrenmesiyle cümle kurabilme becerisi, düşüncelerini ifade edebilme becerisi, nesnelerin isimlerini öğrenme ve tanımlama becerisi ile yeni bilgiler öğrenebilme becerisi gelişir.

Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi: Oyun yoluyla sosyal çevresi şekillenen çocuğun gelecekteki rolleri öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarıyla uyum sağlayarak onları tanır, dramatik ve hayali oyunlar kurarak yetişkinlerin hayatlarını taklit eder ve yaşama hazırlanır. İletişim becerisini geliştiren oyunun üzüntü, sevinç, mutluluk, korku gibi duyguları geliştirmesine de katkıda bulunur.

Oyunun Psiko-Motor Gelişimine Etkisi: Çocuğun doğumdan itibaren sahip olduğu tepkiye hazır olma, hız, sabit hareket, koordinasyon, dikkat ve esneklik gibi piskomotor becerileri oyun yoluyla daha sağlıklı bir şekilde gelişir. Çocuk, oyun esnasında hareket halinde olduğu için büyük kaslarını ve küçük kaslarını çalıştırarak yürüme, koşma, tırmanma, makasla kesme, kağıt katlama gibi becerileri gelişir.

1.2.3. Oyun Severlik

Oyun severlik, gözlemlenebilir bir davranışta gözle görülen ya da görülmeyen pozitif bir ruh hali durumudur (Bateson ve Martin, 2013: 103). Lieberman'a göre (1977:1) oyun severlik, hayal gücü ve yaratıcılıkla bağlantılıdır. Oyun severliğin özünde kendiliğindenlik, mizah duygusu ve eğlencenin dışı vurumu vardır ve oyun severlik bir kişilik özelliğidir (Lieberman, 1977:6).

Gordon (2014:220) oyun severliği, eğlenceli bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

Lieberman (1977:23-24)'a göre okul öncesinde oyun severlik, fiziksel kendiliğindenlik, eğlencenin dışı vurumu, mizah duygusu ve sosyal kendiliğindenlik gibi özelliklerden oluşmaktadır. Fiziksel kendiliğindenlik, çocuğun koşma, zıplama, sekme gibi kendiliğinden hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu faaliyet, ritmik hareket ve motor koordinasyon ile ortaya çıkmaktadır. Eğlencenin dışı vurumu, çocuğun oyunda sevincini özgürce ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Mizah duygusu, çocuğun komik bulduğu olayları keşfetme yeteneği ile birlikte kibarca sataşma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal kendiliğindenlik ise çocuğun içinde bulunduğu çevre ile esnek bir şekilde etkileşime girmesi olarak tanımlanmaktadır. Barnett (1990:322)'a göre fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, eğlencenin dışı vurumu ve mizah anlayışı boyutları, çocuğun oyun severlik niteliğini tanımlamaktadır.

Bundy (1993:217) oyunu, bir yöntem olarak kullanıldığında problemlere veya herhangi bir duruma esnek bir şekilde yaklaşma olarak tanımlarken, oyun severlik teriminin uygulandığını vurgulamaktadır. Bu düşünceye ek olarak oyun sever bir kişi sorunlara esnek, eğlenceli bir bakış açısıyla çözüm yolu aradığında birden fazla çözüm bulma ihtimali yüksek olacağını, oyun severliğin olmadığı takdirde tüm faaliyetlerin eğlenceden çıkıp bir işe dönüşeceğini vurgulamıştır.

Oyun sever bir bireyin sahip olduğu bazı karakteristik özellikler vardır. Bunlar, aktif, neşeli, kendine güvenen, bağımlı, meraklı, yaratıcı, sorumluluk sahibi ve muzip (yaramaz/afacan) şeklindedir (Barnett, 1991:379). Bateson ve Martin (2013:103)'e göre oyun sever bireylerin mizah duygusuna sahip olma eğilimleri vardır çünkü espri anlayışına sahip bireyler şakacı davranma eğilimleri gösterir. Oyun ve mizah arasında benzerlikler vardır. Her ikisinde de kendiliğinden, motive edici ve zevklidir. Her iki kavramda da kendi özgü bir ruh hali yer almaktadır. Her iki durumda da yeni fikirler elde edildiğinden yaratıcılık da gelişmektedir.

1.3. Öz Yeterlik

Bu bölümde, öz yeterlik kavramının tanımı ile öz yeterlik inancı ve kaynakları yer almaktadır.

1.3.1. Öz Yeterlik Kavramı Ve Kapsamı

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın içerisinde yer alan kavramlardan biri olan öz yeterlik ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bandura (1986:391; 1995:2; 2005:26) öz yeterliği, kişilerin belirli bir davranışı sergileyebilmek için gereken faaliyetleri düzenleyip başarılı olarak yapmaya yönelik kendine ilişkin inanç olarak tanımlamaktadır. Pintrich ve De Groot (1990:34)'a göre öz yeterlik, bireylerin “*Bu işi yapabilir miyim?*” sorusuna verdiği cevaptır. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996:25)'e göre öz yeterlik, bireylerin dikkatini kendine odaklayıp öğrenme yöntemlerinin etkililiği hakkındaki inançtır. Öz yeterlik, gerçek yeterlilik seviyesi yerine kişinin kendi yeterlilik algısına dayanan bir yapıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007:946). Cervone, Mor, Orom, Shadel ve Scott (2011:463) öz yeterliği, bireylerin performans yetenekleri hakkındaki düşüncesi olarak tanımlamaktadır. Çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanan öz yeterlik, bir işi yapabilmeye yönelik inanç olarak düşünülebilir.

Bireylerin sergilediği performansların öz yeterliğe etkisi vardır. Bu bireylerin sergilenen davranışın sonuçlarını yorumlama şekilleri, kendi öz yeterliklerini etkilemektedir (Pajares, 1996:544). Bireyler, kim olduklarına veya nasıl hissettiklerine değil, onlardan istenen performans yeteneklerini (örneğin kesir problemi çözmesi, bulmaca çözmesi gibi) yargılamaktadır. Bireyler, kendilerini diğer bireylerle kıyaslamak yerine kendi performansındaki ustalığa eğilim gösterir (Zimmerman, 2000:83-84). Shunk (1991:208)'e göre, bireylerin bir görevi yerine getirme yeteneklerine sahip olduklarına dair olumlu ikna edici bilgiler (Örneğin, “Bunu yapabilirsin” gibi) aldıklarında öz yeterliği artmaktadır. Bireylerin gösterdikleri performansın sonucunda alınan olumlu dönütler davranışın sıklığı artırarak öz yeterliğini etkilediği açıktır. Böylelikle bireyler neleri başarabileceğinin farkına varabilir.

1.3.2. Öz Yeterlik İnancı Ve Kaynakları

Öz yeterlik inancı, bireylerin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve davrandığını etkilemektedir (Bandura, 1995:2). Öz yeterlik inancı, performans yaşantıları, dolaylı yaşantı, sosyal (sözel) ikna ve fizyolojik durumlar olmak üzere dört temel bilgi kaynağından oluşmaktadır ve şu şekilde tanımlanmaktadır (Bandura, 2009:184-185).

Performans Yaşantıları: İnsanların başarıya kolaylıkla ulaşmaları, onların hızlı sonuç beklemelerine ve başarısızlık durumunda kolaylıkla vazgeçmelerine sebep olmaktadır. Bu sebeple bireyin önüne çıkan engellerde azimli ve esnek olmaları onlara deneyim katmasının yanı sıra başarısızlıklara giden yolda hatalarından ders çıkarabilme becerisine katkı sağlar. Böylelikle başarısızlık ve aksiliklerle dolu olan bu yolun sonunda yüksek başarı elde edilmektedir.

Dolaylı Yaşantı: İnsanların bireysel ve toplumsal olarak gelişmesinin bir diğer yolu da dolaylı yaşantıdır. Bu yaşantılar sayesinde zorluklarla başa çıkmada model olma niteliği taşır. İnsanların azimli ve başarılı olduğunu görmek, gözlemleyen insanların kendilerine olan inançlarını da yükseltir.

Sosyal(Sözel) İkna: İnsanların kendilerine inanmaya ikna edildiği takdirde sarf edecekleri çaba daha çok olacağı gibi bir işi başarıma şansı da artar. Sözel olarak ikna edilen insanların başarısızlıkla karşılaşma ihtimali üzerinde çok durmaz, karşılaşılan bir durumu başarı getirecek şekilde düzenler. Bu insanların başarıyı bir zafer olarak algılamak yerine kendini geliştirmeye giden yol olarak görürler.

Fizyolojik Durumlar: Fiziksel ve duygusal durumlar öz yeterliği etkilemektedir. İnsanların pozitif ruh hali hissetmeleri, yeterlik hissini artırmaktadır. Kişinin kendinde duyduğu kaygı, gerginlik ve yorgunluk hissi, öz yeterliği olumsuz etkilemektedir. Öz yeterlik inancı, kaygının ve depresyonun azaltılmasıyla fiziksel olarak güç ve dayanak oluşturularak güçlendirilir.

Öz yeterliğin beslendiği bu dört temel bilgi kaynağı, insanların üretken, iyimser veya kötümser olarak düşünmelerini, kendilerini ne kadar motive ettiklerini, zorluklar karşısında ne kadar ısrarcı ve dayanıklı olduklarını, ulaşılan refahın kalitesini, stres ve depresyon karşısında ne kadar başa çıkabildiklerini ve yaptıkları yaşam seçimlerinin seyrini belirlemektedir (Bandura, 2009:185).

1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuna kaynak olacağı düşünölen araştırmalara tarihsel sıra ile yer verilmiştir.

1.4.1.Oyun Severlik İle İlgili Araştırmalar

Zembat ve Yılmaz (2020) araştırmalarında, okul öncesi dönemindeki çocukların oyun severlik eğilimlerinin öğretmenlerin oyun severlik eğilimleri açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki okul öncesi kurumlarda öğrenim gören 5-6 yaş aralığındaki 122 okul öncesi dönem çocuğu ve 7 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği” ve “ Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların oyun severlik eğilimleri ile öğretmenlerin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde bulunduğu, beş yaş grubu çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin altı yaş grubu çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyet değişkeni olarak kız ve erkek çocuklarının oyun severlik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Peker (2019) araştırmasında, 36-72 aylık çocukların oyun severlik eğilimleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde bulunan bağımsız anaokulunda öğrenim gören 600 okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada çocukların oyun severlik eğilimleri ile motivasyonları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Macun ve Güvendi (2019) araştırmalarında, okul öncesi çocuklarının oynama eğilimlerinin yaş, cinsiyet, ailenin eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Ağrı ilinde yer alan MEB’e bağlı olan anasınıfları ile bağımsız anaokullarında öğrenim gören 3-6 yaş aralığındaki 298 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Barnett (1990) tarafından geliştirilen ve Yurt ve Keleş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada yaş grubunun, oynama eğilimi üzerinde etkisi olduğu, aile eğitim düzeyinin ve sosyoekonomik düzeyinin oynama eğilimi

üzerinde etkisinin bulunmadığı ve cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Canaslan (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik özellikleri ile ilgili düşüncelerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 okul öncesi öğretmeni ve 485 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada yaş ile oyun severlik eğilimi arasında bir ilişki bulunmadığı, oyun dersi alan öğretmenlerin oyun severlik eğilimleri yüksek olduğu, sınıftaki çocuk sayısının oyun severlik üzerinde bir etkisi bulunmadığı da araştırma sonucuna ulaşmıştır.

Barnett (2018) araştırmasında, okul öncesi çağındaki çocukların oyun severlik eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 278 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Çocukların Oyun Severlik Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada cinsiyetin oyun severlik üzerinde etkili olduğu, erkek çocuklarının kız çocuklara göre oyun severlik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Keleş ve Yurt (2017) araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının oyuna yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen “Çocuk Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği”nin güvenilirlik ve geçerliğini ve bazı değişkenlerin oyun oynama üzerindeki etkisini yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba meslek durumu, ailenin gelir durumu gibi değişkenlerle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 25 ilde 47 ilkokula bağlı anasınıfında öğrenim gören toplam 196 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada sonucunda, çocukların oynama eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, değişkenlerin oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı fakat yaş değişkeninin oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Pinchover (2017) araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 31 öğretmen ve çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenler için “Yetişkin Oyun Severlik Ölçeği”, çocuklar için “Oyun Oynama Testi” ile toplanmıştır. Araştırmada

öğretmenler ile çocukların oyun severlik eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yue, Leung ve Hranandani (2016) araştırmalarında, yetişkin oyun severliği, mizah stilleri ve öznel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong'ta öğrenim gören 166 üniversite öğrencisi ile Guangzou'da öğrenim gören 159 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Çin Mizah Anketi” ve “Öznel Mutluluk Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yetişkin oyun severliğinin, yakın mizah, kendini geliştiren mizah ve öznel mutluluk ile pozitif yönde olduğu, öğrencilerin kendini ve başkalarını eğlendirmek için yakınlaşmayı ve kendini geliştiren mizahı kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Synodi, Linardakis, Sadauskiene, Kochanskiene ve Rimaviciene (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Litvanya'da çalışan 186 okul öncesi öğretmeni ile Yunanistan'da çalışan 197 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri bir dizi beşli likert tipi ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bateson ve Nettle (2014) araştırmasında, oyun severlik eğilimlerinin kişisel raporlar, yaratıcılık ve nesnelerin farklı kullanımları hakkındaki kişisel raporlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1536 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır. Araştırmada kendini oyun sever olarak nitelendiren bireyler yaratıcı olarak gördüğü, oyun oynama ile yaratıcılık ve yenilikler arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Fabrizi (2014) doktora tezinde, topluluk oyun gruplarının özel gereksinimli çocukların oyun severlik eğilimleri üzerine etkisini incelemeyi ve ek olarak öğretmenlerinin duyarlılığını ve tepkisini de incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15 ay-3 yaş grubundan 8 çocuk ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri enstitü ölçeklerine dayalı nitel derecelendirmeler ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin duyarlılığının

çocukların oyun severlik eğilimleri üzerinde güçlü, pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Shen, Chick ve Zinn (2014) araştırmasında, yetişkin oyun severlik eğiliminin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ölçeğin geliştirilmesi ve doğrulanması için odak grupları, uzman incelemesi, kavramsal çeviriler ve anket çalışmalarından oluşan aşamalı bir tasarım kullanılmıştır. Üst düzey faktör analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve üç alt boyutlu (eğlence arayışı, kendiliğindenlik ve baskılanmamışlık) olmasını doğruladığı sonucuna ulaşmışlardır.

1.4.2. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Ata ve Şahin (2020) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarını cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, çalıştıkları kurum ve yaş grubu gibi çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir merkezinde ve ilçelerde yer alan anaokulu ve bağımsız anasınıflarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Milson ve Mehlig tarafından hazırlanan Milson ve Ekşi tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin karakter eğitimi yeterlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, çalıştığı yaş grubuna göre değişim göstermediği ancak öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Noel (2020) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretme deneyimlerinin öz yeterliğe etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının, öz yeterlik duyularını geliştirmek için kendilerini yeterli hissettiği sonucuna ulaşmıştır.

Metin ve Aydoğan (2019) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde bulunan bağımsız anaokullarında çalışan 110 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen Çapa ve arkadaşları

tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada meslekte geçirilen zaman ve sınıflarda bulunan çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterlik düzeyi düştüğü, öz yeterlik düzeyinin yükseldiği, mezun olunan üniversitelerin yeterlik düzeyleri üzerinde etkili bir durum olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Francisco (2019) araştırmasında, okul müdürlerindeki dönüşümcü liderlik tarzlarının öğretmen öz yeterliğine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında Bulacan- Pladirel Bölgesi’nde çalışan 260 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Çok Faktörlü - Liderlik Anketi (MLQ) Form 5X ile Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik tarzlarının öğretmen öz yeterliklerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bahar ve Kağan (2018) araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi’nde öğrenim gören 318 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)’nin Türkçeye uyarladığı “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada beş faktör kişilik olan duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk boyutları önemli bir etkiye sahipken dışa dönüklük ve yumuşak başlılık önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Infurna, Riter ve Schultz (2018) araştırmalarında, öğretmenlik deneyimi, iş tatmini, istihdam yeri, yaş gibi öğretmen değişkenlerinin okul öncesi öğretmen öz yeterliği için yordayıcısı olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 83 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada iş doyumu ve sınıf ortamının öz yeterlik üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Işıkçı (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerinden biri olan anne baba eğitimi ders içeriğini değerlendirerek okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle çalışma öz yeterliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7 devlet üniversitesi ve 1 özel üniversitede anne

baba eğitimi dersini almış 223 okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri olarak Hollander (2010)'ın geliştirdiği ve Alaçam (2015)'in Türkçeye uyarladığı “Ailelerle Çalışma Öz-yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bir diğer veri setini ise ders içeriğini oluşturan konular, ders notları oluşturmaktadır. Araştırmada anne baba eğitimi dersini alan öğrencilerin ailelerle birlikte çalışma, aile-öğretmen arasındaki iletişim becerilerine yönelik öz yeterliklerinde artış olurken farklı alt yapıya sahip ailelerle çalışma becerilerine yönelik öz yeterliklerinde artış olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2017) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi kullanmalarında öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 216 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Can ve Cantürk-Günhan (2009)'ın geliştirdiği “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada 2.sınıf dersi olan drama uygulamalarında yer alan 2.sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeyi yüksek olduğu, cinsiyet değişkeni açısından da bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Koç ve Sak (2017) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programında yer alan etkinlik çeşitleri (drama, Türkçe dil, matematik, oyun, okuma yazmaya hazırlık, hareket, müzik, alan gezisi, sanat gibi) üzerindeki öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz yöntemle seçilen Van, Muş, Mardin ve Batman illerinde çalışan 683 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Koç, Sak ve Kayri (2015)'nin geliştirdiği “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin hareket etkinliğini (%4,8'i), Türkçe dil etkinliğini (%2,8), fen etkinliğini (%10,5), müzik etkinliğini (%1,9), okuma yazmaya hazırlık etkinliğini (%4) drama etkinliğini (%11,3), sanat etkinliğini (%5,4) uygulamadıkları ve öğretmenlerin %59'unun alan gezisi uygulamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Malinauskas (2017) araştırmasında, eğitim modülünün öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini artırmadaki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 36 deney grubu öğrencisi, 32 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Genel Öz Yeterlik”,

“Sosyal Öz Yeterlik” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada eğitim modülü, öğretmen adaylarındaki genel öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yoldaş, Yetim ve Küçükoglu (2016) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ilinde çalışan 98 öğretmen ve Dumlupınar Üniversitesi’nde öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tepe ve Demir (2011)’in geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada iletişim becerileri, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi, aile katılımı ve planlama alt boyutlarında öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre daha yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Şenol ve Ergün (2015) araştırmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeyleri ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon ilinde çalışan 177 okul öncesi öğretmeni ve Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde öğrenim gören 161 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tepe (2011)’nin geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada aile katılımı alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarda (planlama, öğrenme ortamı hazırlanması, öğrenme öğretme süreci, iletişim gibi) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Eker (2014) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde çalışan 278 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)’nin Türkçeye uyarladığı “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada ölçeğin alt boyutlarından olan öğrenci katılımı basamağında öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde buldukları, öğretim stratejileri alt basamağında kendilerini yeterli düzeyde buldukları, sınıf yönetimi alt basamağında kendilerini yeterli düzeyde buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Tortop ve Eker (2014) araştırmalarında, fen eğitimi ile ilgili bölümlerde okuyan ğretmen adaylarının (okul öncesi, fen ve teknoloji, sınıf ğretmenliği) fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile öz düzenleme becerilerinin betimlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören fen ve teknoloji ğretmenliği, okul öncesi ğretmenliği ve sınıf ğretmenliği bölümündeki 130 ğretmen adayı oluştırmaktadır. Araştırmanın verileri “ğrenmede Motive Edici Stratejiler leği (MS)” ve “Fen ğretimi z Yeterlik İnanç leği (Fİ)” ile toplanmıştır. Araştırmada ğretmen adaylarının fen bilimleri derslerine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile öz düzenleme becerisi arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Chesnut ve Cullen (2014) araştırmalarında, ğretmen adaylarındaki mesleğe bağlılığa dair öz yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu 209 ğretmen adayı oluştırmaktadır. Araştırmanın verileri “ğretmenlik Mesleği z Yeterlik leği” ile toplanmıştır. Araştırmada ölçeğin sınıf yönetimi, ğretim stratejileri ve ğrenci katılımı alt boyutlarının ğretmen adaylarındaki öz yeterlikleri ile pozitif bir ilişki olduğu, duygusal farkındalığa ve motivasyonu yüksek ğretmen adaylarında öz yeterlik düzeyi yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) araştırmalarında, okul öncesi ğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu Elazığ ilinde çalışan 98 okul öncesi ğretmeni oluştırmaktadır. Araştırmanın verileri Tepe ve Demir (2011)’in geliştirdiği “Okul ncesi ğretmenlerinin z Yeterlik leği” ile toplanmıştır. Araştırmada ölçeğin alt boyutları olan iletişim becerisi, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme ortamının düzenlenmesi, planlama, aile katılımı çalışması ve sınıf yönetiminde öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Komarraju (2013) araştırmasında, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde öğrencilerin akademik motivasyonları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki farklılığı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu 261 lisans ğrencisi oluştırmaktadır. Araştırmanın verileri “ğretim Davranış Listesi”, “Akademik Benlik Kavramı leği” ve “Akademik Motivasyon leği”

ile toplanmıştır. Araştırmada dışsal motivasyona sahip öğrenciler ideal bir öğretmenin şefkatli, profesyonel olmasını onayladığı, öz yeterlikleri düşük olan öğrencilere rehberlik etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kelm ve McIntosh (2012) araştırmalarında, okul çapında bir davranış yaklaşımının uygulanması ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu “Okul Çapında Olumlu Davranış Desteği (SWPBS)” uygulayan okullardan 22 öğretmen ve SWPBS uygulamayan okullarda çalışan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öz yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada SWPBS uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kim ve Kim (2010) araştırmalarında, Güney Kore’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik profillerini incelemeyi ve öz yeterliklere katkıda bulunan faktörleri öğretmen özellikleri, sınıf özellikleri, sınıf iklimi, depresyon şiddeti gibi değişkenlerle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Seu, Kyung- Gi, In- Cheon, Chung- Nam ve Güney Kore’deki bakım merkezlerinde çalışan 169 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Güney Kore diline çevrilen Bandura’nın “Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin depresyon şiddetinin öz yeterliği etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy (2007) araştırmalarında, acemi ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının potansiyel kaynağını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 255 acemi ve deneyimli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada mevcut öğretim kaynakları, bireyler arası yardımlaşma gibi faktörlerin acemi öğretmenlerde öz yeterlik inançlarında daha belirgin, deneyimli öğretmenlerde daha az önemli rol aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

1.4.3. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti

Oyun severlik eğilimine ilişkin araştırmalar yurt dışında yoğun olarak yer almasına rağmen ülkemizde sayıca az olduğu ve son yıllarda incelenmeye başlanan bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun temelinde, ülkemizde

okul öncesi dönemde oyunun önemli bir unsur olmasından dolayı öğretmen adaylarında da oyun severlik düzeylerinin yüksek olma beklentisinin yer alması olabilir. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla çocuklardaki oyun severlik eğilimleri araştırılmış, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunluğunda çocukların oyun severlik eğilimlerinin yüksek olması öğretmenlerin oyun severlik eğilimlerine bağlı olduğu, öğretmenlerin oyun severlik eğilimlerinin yüksek olmasında ise oyun severliğin içsel bir kavram olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik düzeylerinin belirlenmesi alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, meslek deneyim süresi gibi) incelendiği araştırmaların sayısı çoğunlukta iken okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okulöncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bir ilişkisel (korelasyonel) tarama araştırmasıdır. Korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisini inceler. Ayrıca öğretmen adaylarının ilgili değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) belirlenen demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu yönüyle nedensel karşılaştırma araştırmasıdır (Balcı, 2010:255; Can, 2016:15).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesindeki Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin sosyo-demografik özellikler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

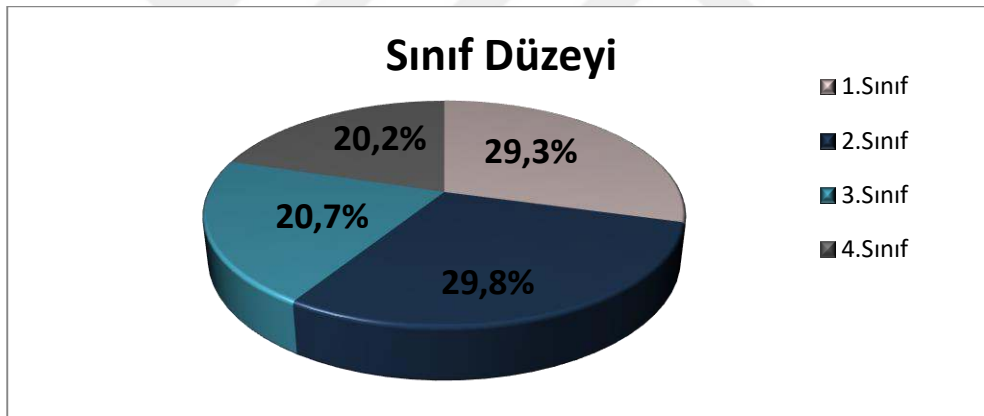
	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	146	77,7
	Erkek	42	22,3
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	55	29,3
	2. sınıf	56	29,8
	3. Sınıf	39	20,7
	4. Sınıf	38	20,2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	124	66
	Ortaokul	32	17
	Lise	23	12,2
	Üniversite	9	4,8
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	73	38,8
	Ortaokul	38	20,2
	Lise	45	23,9
	Üniversite	32	17,1

Grafik 2.1: Cinsiyet Dağılımı



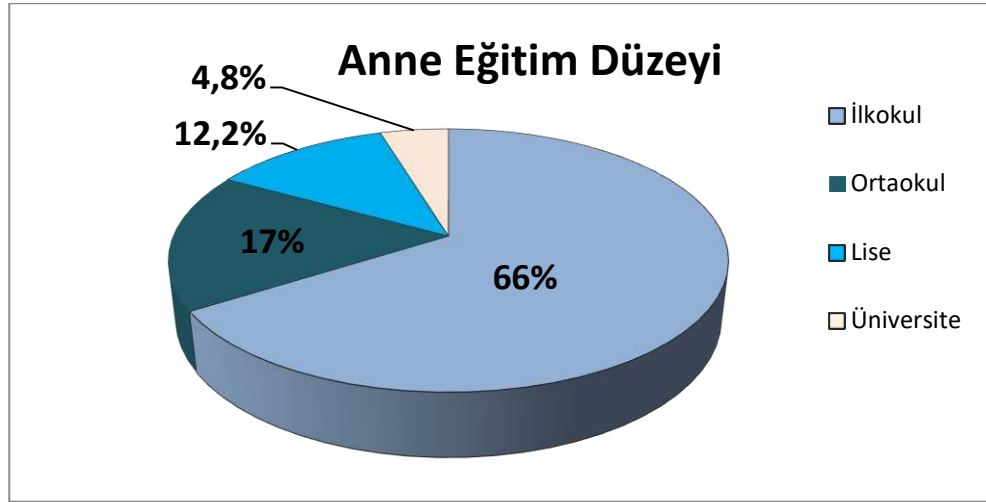
Grafik 2.1. incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %77,7'si (N=146) kadın, %22,3'ü (N=42) erkektir.

Grafik 2.2: Sınıf Düzeyi Dağılımı



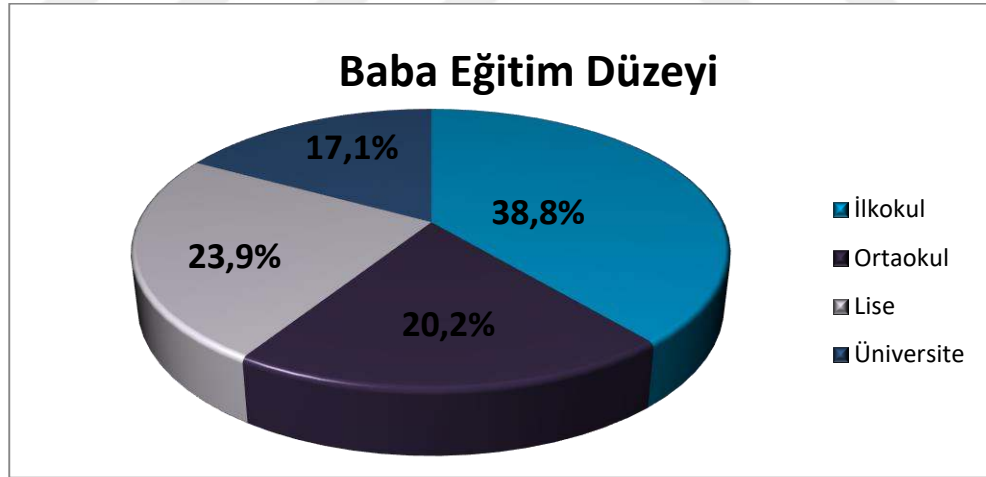
Grafik 2.2. incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %29,3'ü (N=55) birinci sınıf, %29,8'i (N= 56) ikinci sınıf, %20,7'si (N= 39) üçüncü sınıf, %20,2'si (N= 38) dördüncü sınıftır.

Grafik 2.3: Anne Eğitim Düzeyi Dağılımı



Grafik 2.3. incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerinin % 66'sı (N=124) ilkokul mezunu, %17'si (N=32) ortaokul mezunu, %12,2'si (N=23) lise mezunu ve % 4,8'i (N= 9) üniversite mezunudur.

Grafik 2.4: Baba Eğitim Düzeyi Dağılımı



Grafik 2.4. incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerinin %38,8'i (N=73) ilkokul mezunu, %20,2'si (N=38) ortaokul mezunu, %23,9'u (N=45) lise mezunu ve %17,1'i (N=32) üniversite mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri “Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçeklere ait bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) Shen, Chick ve Zinn (2014) tarafından geliştirilmiş ve Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “Playfulness” olarak yabancı kaynaklarda yer alan oyun severlik, Türkçeye “Eğlence Eğilimi, Oynama Eğilimi, Oyunsallık, Oyun Severlik” olarak çevrilmiştir. Keleş, Yurt ve Koğar (2016)2ın Türkçeye uyarladığı ölçekte “Yetişkin Eğlence Eğilimi” şeklinde çevirisi yapılmış, yapılan araştırmada “Oyun Severlik” kavramı kullanılmıştır. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği, bir bireyin eğlence arayışı, girişkenlik, tepkisellik, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik düzeylerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için geliştirilmiştir. YEEÖÖ 19 maddeden ve eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddeler “Eğlence Arayışı (bu alt boyut Eğlence İnancı:10. ve 17. madde Girişkenlik:4., 6., 13., 19. madde ve Tepkisellik:2., 7. Ve 14. madde olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır)”, “Baskılanmamışlık(1., 3., 9., 12. ve 18. madde)” ve “Kendiliğindenlik(5., 8., 11., 15.ve 16. madde)” şeklindedir. Ölçeğin 4 maddesi (1., 9., 12. ve 18.) olumsuz yapıda, diğer 15 maddesi olumlu yapıdadır.

Yurt, Keleş ve Koğar (2016:653)’ın Türkçeye uyarladığı ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değerleri eğlence arayışı alt boyutu için .84, baskılanmamışlık alt boyutu için .58 ve kendiliğindenlik alt boyutu için .73’tür. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri, .85’tir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan, 19-95 aralığındadır. Yetişkin eğlence eğilimi puan ortalamaları yorumlanırken; 1.00 – 1.80 arası çok düşük, 1.81 – 2.60 arası düşük, 2.61 – 3.40 arası orta, 3.41 – 4.20 arası yüksek, 4.21 – 5.00 arası çok yüksek aralıklarında yer alan puan aralıkları kullanılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği: Ölçek, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilmiştir. Ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)

tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla 399 öğretmen adayı ve 225 öğretmen üzerinde yapılan uygulamadan elde edilen bulgular sonucunda geliştirilmiştir. Ölçek üç boyuttan (Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) oluşmaktadır. Ölçeğin her boyutunda sekizer madde toplamda 24 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin tümü olumlu yapıda oluşturulmuştur.

Ölçeğin özgün formunun açıklanan toplam varyansı % 54'tür. Faktörlere ait yük değerleri ise, .60 ile.85 arasında değişmektedir. Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte bulunan maddeler dokuzlu derecelendirmeyle geliştirilmiştir. Ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlara ait puanların güvenilirlik katsayıları, toplam puan için 0,94; Öğrenci Katılımı (ÖK) için 0,87, Öğretim Stratejileri (ÖS) için 0,91 ve Sınıf Yönetimi (SY) için 0,90'dır (Tschannen Moran ve Woolffolk-Hoy, 2001:790). Ölçeğin orijinal yapısı ve Türkçeye uyarlanan hali aynı boyutlardan oluşmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışmasının sonucunda ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı; toplam özyeterlik puanı için 0,93; Öğrenci Katılımı için 0,82, Öğretim Stratejilerinde 0,86, Sınıf Yönetimi için 0,84 bulunmuştur (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005:77). Ölçekten, alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır. Öğretmenlik mesleği öz yeterlik inancı puan ortalamaları yorumlanırken; 1.00– 2.60 arası yetersiz, 2.61 – 4.20 arası çok az yeterli, 4.21 – 5.80 arası biraz yeterli, 5.81 – 7.40 arası oldukça yeterli, 7.41 – 9.00 çok yeterli aralıklarında yer alan puan aralıkları kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Kasım 2019'da toplanmıştır. Araştırmacı tarafından, öğretmen adaylarına araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgilendirme yapılarak ölçekler öğrencilere dağıtılmış ve cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçekler belirtilen süre sonunda elden toplanmıştır.

Araştırmada verilerin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının

incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi incelenmiştir. Tablo 2.2’de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 2.2: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Oyun severlik eğilimleri	3,43	0,38	-0,043	0,355	-0,217	0,178	Z= 0,070 p=0,38
Mesleki öz yeterlik algıları	6,97	0,95	1,355	0,355	-0,864	0,178	Z=0,083 p= 0,43

Kolmogorow-Smirnov Testi, $p>0.05$

Tablo 2.2’de oyun severlik eğilimleri ölçeği ve mesleki öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, her iki ölçek için de basıklık (Kurtosis) katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığının üzerinde olduğu ancak çarpıklık (Skewness) katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçek için de Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Ölçekte çarpıklık-basıklık ve Kolmogorow-Smirnov testi birlikte değerlendirildiğinde puan dağılımlarının normal (simetrik) dağılmadığı kabul edilmiştir. Verilerin normal bir dağılım göstermemesinden dolayı nonparametrik testler olan Mann-Whitney U ile Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ölçek alt boyutlarına göre sunulmuştur. Bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.1.’de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Puan	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS
Eğlence Arayışı	188	1,78	5,00	3,90	0,61
Baskılanmamışlık	188	1,40	4,20	2,77	0,51
Kendiliğindenlik	188	1,40	5,00	3,22	0,79
Oyun Severlik	188	2,37	4,37	3,42	0,38

Tablo 3.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni adaylarının “*Eğlence Arayışı*” alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{X}$ =3,90; SS= 0,61) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının eğlence arayışlarının yüksek düzeyde olduğunu görülmektedir. “*Baskılanmamışlık*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =2,77; SS= 0,51) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının baskılanmamışlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu görülmektedir. “*Kendiliğindenlik*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =3,22; SS=0,79) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının kendiliğindenlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. “*Oyun Severlik*” boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =3,42; SS=0,38) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken Mann- Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi’nden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Eğlence Arayışı	Kadın	146	100,05	14608,00	2255,0	0,09
	Erkek	42	75,19	3158,00		
Baskılanmamışlık	Kadın	146	97,49	14234,00	2629,0	0,15
	Erkek	42	84,10	3532,00		
Kendiliğindenlik	Kadın	146	92,50	13504,50	2773,5	0,34
	Erkek	42	101,46	4261,50		
Oyun Severlik (Genel)	Kadın	146	99,05	14461,00	2402,0	0,03
	Erkek	42	78,69	3305,00		

P<0,05

Tablo 3.2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Eğlence Arayışı” alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2255,0; p=0,09) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Baskılanmamışlık” alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2629,0; p=0,15) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Kendiliğindenlik” alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2773,5; p=0,34) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Oyun Severlik” eğilimleri boyutu genel puanlara göre kadın ve erkek okul öncesi öğretmen

adaylarının ($U=2402,0$; $p= 0,03$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3: Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Eğlence Arayışı	1.Sınıf	55	4,1766	3	7,11	0,06	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	3,9880				
	3.Sınıf	39	3,9769				
	4.Sınıf	38	4,1661				
Baskılanmamışlık	1.Sınıf	55	2,9344	3	0,69	0,87	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	2,9266				
	3.Sınıf	39	2,9055				
	4.Sınıf	38	2,9104				
Kendiliğindenlik	1.Sınıf	55	3,3156	3	2,01	0,56	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	3,5724				
	3.Sınıf	39	3,5157				
	4.Sınıf	38	3,4510				
Oyun Severlik (Genel)	1.Sınıf	55	3,5575	3	2,75	0,43	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	3,5333				
	3.Sınıf	39	3,4869				
	4.Sınıf	38	3,5683				

$P<0,05$

Tablo 3.3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “*Eğlence Arayışı*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=7,11$; $Sd=3$; $P=0,06$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Baskılanmamışlık*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=0,69$; $Sd=3$; $P=0,87$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Kendiliğindenlik*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=2,01$; $Sd=3$; $P=0,56$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Oyun Severlik*” eğilimi boyutundan

aldıkları genel puanlar ($X^2=2,75$; $Sd=3$; $P=0,43$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Eğlence Arayışı	İlkokul	124	94,34	3	4,314	0,22	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	84,45				
	Lise	23	96,70				
	Üniversite	9	126,78				
Baskılanmamışlık	İlkokul	124	98,94	3	5,574	0,13	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	74,34				
	Lise	23	99,96				
	Üniversite	9	91,00				
Kendiliğindenlik	İlkokul	124	92,14	3	1,652	0,64	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	98,06				
	Lise	23	94,28				
	Üniversite	9	114,94				
Oyun severlik (Genel)	İlkokul	124	94,46	3	4,981	0,17	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	83,88				
	Lise	23	95,78				
	Üniversite	9	129,56				

$P<0,05$

Tablo 3.4. incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Eğlence Arayışı” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=4,314$; $Sd=3$; $P=0,22$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Baskılanmamışlık” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=5,574$; $Sd=3$; $P=0,13$)

şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Kendiliğindenlik*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=1,652$; $Sd=3$; $P=0,64$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Oyun Severlik*” eğilimi boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=4,981$; $Sd=3$; $P=0,17$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5: Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Eğlence Arayışı	İlkokul	73	92,97	3	1,642	0,65	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	101,57				
	Lise	45	87,70				
	Üniversite	32	99,16				
Baskılanmamışlık	İlkokul	73	94,26	3	0,320	0,95	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	98,01				
	Lise	45	94,61				
	Üniversite	32	90,72				
Kendiliğilindenlik	İlkokul	73	97,42	3	5,756	0,12	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	94,42				
	Lise	45	79,71				
	Üniversite	32	108,72				
Oyun Severlik (Genel)	İlkokul	73	95,73	3	4,060	0,25	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	98,71				
	Lise	45	81,46				
	Üniversite	32	105,03				

$P<0,05$

Tablo 3.5. incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “*Eğlence Arayışı*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=1,162$; $Sd=3$; $P=0,65$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Baskılanmamışlık*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=0,320$; $Sd=3$; $P=0,95$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Kendiliğindenlik*” alt boyutuna göre aldıkları puanlar ($X^2=5,756$; $Sd=3$; $P=0,12$) şeklindedir. Bu bulguya göre baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Oyun Severlik*” eğilimi boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=4,060$; $Sd=3$; $P=0,25$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ölçek alt boyutlarına göre sunulmuştur. Bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.6.’da yer almaktadır.

Tablo 3.6: Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları

Alt Boyutlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS
Öğrenci Katılımı	188	2,88	8,88	7,11	0,99
Öğretim Stratejileri	188	3,00	8,88	6,94	1,05
Sınıf Yönetimi	188	3,13	9,00	6,88	1,09
Öz Yeterlik (Genel)	188	3,04	8,79	6,97	0,95

Tablo 3.6. incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının “Öğrenci Katılımı” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =7,11; SS=0,99) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu görülmektedir. “Öğretim Stratejileri” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =6,94; SS=1,05) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öğretim stratejileri algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =6,88; SS=1,09) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. “Öz Yeterlik” boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =6,97; SS=0,95) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt boyuta ilişkin bulgular elde edilirken Mann- Whitney Testi ve Kruskal-Wallis Testi’nden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7: Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenci Katılımı	Kadın	146	92,67	13436,50	2851,5	0,53
	Erkek	42	98,61	4141,50		
Öğretim Stratejileri	Kadın	146	95,83	13991,00	2726,0	0,38
	Erkek	42	87,49	3587,00		
Sınıf Yönetimi	Kadın	146	92,09	13444,50	2713,5	0,25
	Erkek	42	102,89	4321,50		
Öz Yeterlik (Genel)	Kadın	146	93,08	13497,00	2912,0	0,84
	Erkek	42	94,98	3894,00		

P<0,05

Tablo 3.7. incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirleme amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının ($U=2851,5$; $p=0,53$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının ($U=2726,0$; $p=0,38$) değerleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının ($U=2713,5$; $p=0,25$) değerleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Öz Yeterlik” algıları genel puanlara göre kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının ($U=2912,0$; $p=0,84$) değerleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.8.’de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	1.Sınıf	55	7,6445	3	10,130	0,01	Fark vardır (1.ve 3.).
	2.Sınıf	56	7,3009				
	3.Sınıf	39	7,0804				
	4.Sınıf	38	7,4717				
Öğretim Stratejileri	1.Sınıf	55	7,4615	3	17,260	0,01	Fark vardır (3.ve 4.).
	2.Sınıf	56	7,1114				
	3.Sınıf	39	6,7804				
	4.Sınıf	38	7,5899				
Sınıf Yönetimi	1.Sınıf	55	7,5123	3	10,078	0,01	Fark vardır (3.ve 4.).
	2.Sınıf	56	7,1447				
	3.Sınıf	39	6,8599				
	4.Sınıf	38	7,1496				
Öz Yeterlik (Genel)	1.Sınıf	55	7,4988	3	13,670	0,03	Fark vardır. (1. ve 3.)
	2.Sınıf	56	7,1589				
	3.Sınıf	39	6,8796				
	4.Sınıf	38	7,3816				

$P<0,05$

Tablo 3.8. incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Öğrenci Katılımı” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=10,130$; $Sd=3$; $P=0,01$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Sınıf Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=10,078$; $Sd=3$; $P=0,01$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Öğretim Stratejileri” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=17,260$; $Sd=3$; $P=0,01$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Öz Yeterlik” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=13,670$; $Sd=3$; $P=0,03$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.9.’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	İlkokul	124	90,46	3	1,772	0,62	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	100,97				
	Lise	23	97,74				
	Üniversite	9	108,00				
Öğretim Stratejileri	İlkokul	124	86,24	3	8,121	0,04	Fark vardır.
	Ortaokul	32	109,94				
	Lise	23	102,91				
	Üniversite	9	120,61				
Sınıf Yönetimi	İlkokul	124	89,34	3	3,829	0,28	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	109,42				
	Lise	23	100,48				
	Üniversite	9	97,28				
Öz Yeterlik (Genel)	İlkokul	124	87,40	3	4,834	0,18	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	107,47				
	Lise	23	100,39				
	Üniversite	9	108,89				

$P<0,05$

Tablo 3.9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Öğrenci Katılımı” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=1,772$; $Sd=3$; $P=0,62$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Öğretim Stratejileri” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=8,121$; $Sd=3$; $P=0,04$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Sınıf Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=3,829$; $Sd=3$; $P=0,28$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Öz Yeterlik” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=4,834$; $Sd=3$; $P=0,18$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	İlkokul	73	87,44	3	1,776	0,62	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	99,57				
	Lise	45	97,98				
	Üniversite	32	96,55				
Öğretim Stratejileri	İlkokul	73	81,18	3	9,063	0,02	Fark vardır.
	Ortaokul	38	109,62				
	Lise	45	104,44				
	Üniversite	32	90,33				
Sınıf Yönetimi	İlkokul	73	81,45	3	9,304	0,04	Fark vardır.
	Ortaokul	38	107,18				
	Lise	45	105,98				
	Üniversite	32	93,08				
Öz Yeterlik (Genel)	İlkokul	73	81,20	3	7,533	0,06	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	106,79				
	Lise	45	103,22				
	Üniversite	32	92,03				

$P<0,05$

Tablo 3.10 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=1,776$; $Sd=3$; $P=0,62$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=9,063$; $Sd=3$; $P=0,02$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2= 9,304$; $Sd=3$; $P=0,04$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “*Öz Yeterlik*” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=7,533$; $Sd=3$; $P=0,06$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt boyuta ilişkin bulgular elde edilirken Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.11.’de sunulmuştur.

Tablo 3.11: Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algılarının arasındaki ilişki değerleri

Alt Boyutlar		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi	Öz Yeterlik
Eğlence Arayışı	r	0,279**	0,233**	0,156**	0,234**
Baskılanmamışlık	r	0,012	-0,097	-0,027	-0,024
Kendiliğindenlik	r	-0,006	0,081	0,015	0,021
Oyun Severlik	r	0,203**	0,180**	0,107	0,171**

$P<0,05^{**}$

Tablo 3.11. incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının “*Eğlence Arayışı*” alt boyutu ile “*Öğrenci Katılımı*” değeri ($r=0,279$), “*Öğretim Stratejileri*” değeri ($r=0,233$), “*Sınıf Yönetimi*” değeri ($r=0,156$) ve “*Öz Yeterlik*” genel puan değeri ($r=0,234$) arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının “*Baskılanmamışlık*” alt boyutu ile “*Öğrenci Katılımı*” değeri ($r=0,012$) arasındaki ilişki pozitif yönde olup, “*Öğretim Stratejileri*” değeri ($r=-0,097$), “*Sınıf Yönetimi*” değeri ($r=-0,027$) ve “*Öz Yeterlik*” genel puan değeri ($r=-0,024$) arasındaki ilişki negatif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının “*Kendiliğindenlik*” alt boyutu ile “*Öğrenci Katılımı*” değeri ($r=-0,006$) arasındaki ilişki negatif yönde olup, “*Öğretim Stratejileri*” değeri ($r=0,081$), “*Sınıf Yönetimi*” değeri ($r=0,015$) ve “*Öz Yeterlik*” genel puan değeri ($r=0,021$) arasındaki ilişki pozitif yönde olup aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının “*Oyun Severlik*” boyutu ile “*Öğrenci Katılımı*” değeri ($r=0,203$), “*Öğretim Stratejileri*” değeri ($r=0,180$) ve “*Öz Yeterlik*” genel puan değeri ($r=0,171$) arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, “*Sınıf Yönetimi*” değeri ($r=0,107$) arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Buna ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri alt boyutlarından olan eğlence arayışının ve oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ancak baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini oyun sever olarak hissettikleri söylenebilir. Literatürde bu sonuçları destekleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Zembat ve Yılmaz (2020) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Canaslan (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Synodi vd. (2015) araştırmalarında Litvanya ve Yunanistan’da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pinchover (2017) araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri arasındaki pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmadan elde edilen sonuç paralellik göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak okul öncesi öğretmen adaylarında oyun severlik eğilimlerinin yüksek olmasında öğretmen adaylarının oyunu sevmeleri, oyuna ilgi duymaları, çocuklarla birlikte oyun oynamanın kendilerini mutlu edeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Buna ilişkin araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, eğlence arayışı alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde ise kadın ve erkek öğretmen adaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zembat ve Yılmaz (2020), okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer araştırma sonucuna Macun ve Güvendi (2019) da ulaşmıştır. Araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığını bulgulamıştır. Barnett (2018) ise okul öncesi dönem erkek çocuklarının kız çocuklarına göre oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların sonucu ile bu araştırmadan elde edilen sonuç farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, araştırmanın yapıldığı gruptaki kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının sayılarındaki eşitsizliğin olması veya araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini oyun sever olarak hissetmeleri sebep olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda (eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç ışığında okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören tüm öğretmen adayları kendilerini oyun sever olarak hissettiği söylemek mümkündür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda (eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Macun ve Güvendi (2019) okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucu bu araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri baba eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda (eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Macun ve Güvendi (2019) okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucu bu araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, oyun severliğin bir kişilik özelliği olmasından dolayı (Lieberman, 1977; Gordon, 2014; Bateson ve Martin, 2013) okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyinin, anne eğitim düzeyinin ve baba eğitim düzeyinin bir etkisi olmadığını söylemek mümkündür.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Buna ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının tüm alt boyutları (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) ve mesleki öz yeterlik algıları oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları bakımından kendilerini oldukça yeterli hissettikleri söylenebilir. Bahar ve Kağan (2018) beş faktör kişilik

özelliklerinden duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri ile öğrenci katılımı alt boyutu arasındaki ilişkiye göre öz yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediği; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri ile öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutu arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Metin ve Aydoğan (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile öz yeterlikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şenol ve Ergün (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yoldaş vd. (2016) araştırmalarında, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eker (2014) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını yeterli düzeyde, öğrenci katılımı alt boyutunda orta düzeyde yeterli, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların sonucu ile bu araştırmadan elde edilen sonuç farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, araştırmanın yapıldığı bölge, zaman, değişen çevre koşulları, öğrenim görülen fakültenin veya derslerin durumu gibi faktörlerin olması düşünülebilir.

Okul Öncesi Öğreten Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Buna göre araştırmanın sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, mesleki öz yeterliğin tüm alt boyutlarında (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç da Ata ve Şahin(2020) tarafından yapılan araştırmada çıkmıştır. Araştırmalarında, cinsiyet değişkeninin mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çelik (2017) öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılaşma oluşturmadığı sonucu yapılan bu bulguyu desteklemektedir. Yapılan araştırmaların sonucu ile bu araştırmadan elde edilen sonuç paralellik göstermektedir. Cinsiyete göre farklılaşma olmayışında araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları bakımından kendilerini yeterli hissetmeleri sebep olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, mesleki öz yeterliğin tüm alt boyutlarında (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç da Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada çıkmıştır. Araştırmasında 2. sınıf öğrencilerinin mesleki öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şenol ve Ergün (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucu ile yapılan çalışmayı desteklemektedir. Sınıf düzeyine göre farklılaşmasında, bir üst öğrenime geçtikçe deneyim kazanılması, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen gibi hissetmesi ve kendilerini motive etmeleri sebep olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri anne eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında, mesleki öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu, diğer alt boyutlarda (sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı) ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri baba eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında, sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu, öğrenci katılımı alt boyutu ile mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Buna göre araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimi alt boyutu olan eğlence arayışı ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri ile mesleki öz yeterlik boyutu arasındaki ilişki pozitif yönde olup, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle eğlence arayışı yükselmesi, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeylerinin de yükselmesini sağladığını ve çalışmanın bulgusuna göre eğlence arayışının mesleki öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Oyun severlik alt boyutu olan baskılanmamışlık ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı arasındaki ilişki pozitif yönde olup, öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi ve mesleki öz yeterlik boyutu arasındaki ilişki negatif yönde olup anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle baskılanmamışlık düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı düzeyleri de yüksek olduğunu fakat birbirlerinden etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Oyun severlik alt boyutu olan kendiliğindenlik ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı arasındaki ilişki negatif yönde olup, mesleki öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik boyutu arasındaki ilişki pozitif yönde olup aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle kendiliğindenlik düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik düzeyleri de yüksek olduğunu fakat birbirlerinden etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlikleri ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetimi arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki olmadığı, mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı ile öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik boyutu ile aralarındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle oyun severlik eğilimleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğunu ve birbirleri üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Peker (2019)'in çalışması, bu araştırma sonucu ile benzer niteliktedir. Peker (2019) araştırmasında, okul öncesi

dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri ile motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin yükselmesi, mesleki öz yeterlik algılarının da yükselmesini sağlamakta ve pozitif yönde etkilemektedir.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmekle birlikte bazı özellikler açısından geliştirilmesi gerektiği ortadadır. Bundan dolayı okul öncesi öğretmen adaylarının;

- “Baskılanmamışlık” özelliğinin geliştirilmesine ilişkin olarak özerkliği geliştirici ve bireylerin kendi kendini motive etmesine yönelik faaliyetler, sosyal aktiviteler düzenlenebilir ve lisans eğitim programına seçmeli dersler eklenebilir.
- “Kendiliğindenlik” özelliğinin geliştirilmesine yönelik bireylerin daha esnek ve spontane oluşan durumlara ayak uydurabilmeye yönelik konferanslar, çalıştaylar düzenlenebilir ve lisans eğitim programına seçmeli dersler eklenebilir.
- Cinsiyete göre oyun severlik eğilimlerinin farklılık göstermesine sebep olan nedenler araştırılarak geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.
- Mesleki öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik lisans eğitim programına “Öğrenci Katılımı”, “Sınıf Yönetimi” ve “Öğretim Stratejileri” becerisini geliştirici seçmeli dersler ve konular eklenebilir.
- “Eğlence Arayışları” ile “Öğrenci Katılım” ve “Sınıf Yönetimi” becerilerinin birbirlerini pozitif yönde etkilemesinin nedenleri araştırılarak gerekli önlemler alınabilir.
- “Baskılanmamışlık” ile “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” becerisinin birbirlerini negatif yönde etkilemesinin nedenleri araştırılarak lisans eğitim programında gerekli değişiklikler yapılabilir.
- “Kendiliğindenlik” ile “Öğrenci Katılımı” becerisinin birbirlerini negatif yönde etkilemesinin nedenleri araştırılarak fakültelerde buna yönelik

sosyal faaliyetler, konferanslar düzenlenebilir, lisans eğitim programında gerekli değişiklikler yapılabilir.

- Oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın nedenleri araştırılarak buna yönelik lisans eğitim programında seçmeli dersler eklenebilir, çalıştaylar, sosyal aktiviteler düzenlenebilir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın örneklemini genişletilerek farklı bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle araştırma yapılabilir.
- Nicel verilerin kullanılmasına ek olarak nitel veriler kullanılarak öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları incelenebilir.
- Ayrıca demografik özellikler farklılaştırılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Oyun severlik eğilimlerinin farklı konularla (örneğin öz düzenleme gibi) araştırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, Icek (2002); "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior," *Journal of Applied Social Psychology*, Cilt 4, Sayı 32, s. 665-683.
- Ata, Erdi Burak ve Çavuş Şahin (2020); "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s. 590-603.
- Ateş, Gamze (2016); "Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bahar, Hüseyin Hüsnü ve Mücahit Kağan (2018); "Öğretmen Adaylarında Öz Yeterlik Algılarının Yordayıcısı Olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri," *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, Cilt 20, s.676-686.
- Balcı, Ali (2010); *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Bandura, Albert (1986); *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, New Jersey.
- Bandura, Albert (1995); "Exercise of Personal and Colletive Efficacy in Changing Societies," *Self- Efficacy in Changing Socities* (Ed.: Albert Bandura), Cambridge Univercity Press, United Kingdom, s. 1-46.
- Bandura, Albert (2005); "The Evolution of Social Cognitive Theory," *Great Minds in Management*, (Ed.: Ken G. Smith ve Michael A. Hit), Oxford University Press, Oxford, s. 9-35.
- Bandura, Albert (2009); "Cultuvate Self Efficacy For Personal and Organizational Effectiveness," *Handbook of Principles of Organization Behavior*, (Ed.: Edwin A. Locke), Wiley, New York, s. 179-200.
- Barnett, Lynn (1990); "Playfulness: Definition, Design, and Measurement," *Play and Culture*, Sayı 3, s.319-336.

- Barnett, Lynn (1991); "Characterizing Playfulness: Correlates With Individual Attributes and Personality Traits," *Play and Culture*, Sayı 4, Cilt 4, s. 371-393.
- Barnett, Lynn A. (2018); "The Education of Playful Boys: Class Clowns in the Classroom," *Frontiers in Psychology*, Cilt 9, s. 1-18.
- Bateson, Patrick ve Paul Martin (2013); *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- Bateson, Patrick ve Daniel Nettle (2014); "Playfulness, Ideas, and Creativity: A Survey", *Creativity Research Journal*, Cilt 26, Sayı 2, s.219-222.
- Bredenkamp, Sue (2015); *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*, (Çev. H.Z. İnan ve T. İnan), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Bundy, Anita C. (1993); "Assessment of Play and Leisure: Delineation of the Problem," *The American Journal of Occupational Therapy*, Cilt 47, Sayı 3, s. 217-222.
- Can, Abdullah (2016); *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Canaslan, Begüm (2018); "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Severlik Özellikleri Ve Oyun Severlik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cervone, Daniel, Nilly Mor, Heather Orom, William G. Shadel ve Walter D. Scott (2011); "Self-Efficacy Beliefs and the Architecture of Personality", *Handbook of Self- Regulation*, (Ed.: Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister), The Guilford Press, New York, s. 461-484.
- Chesnut Steve R. ve Theresa A. Cullen (2014); "Effects Of Self-Efficacy, Emotional Intelligence, And Perceptions Of Future Work Environment On Preservice Teacher Commitment," *The Teacher Educator*, Cilt 49, s. 116-132.

- Colker, Laura J. (2008); "Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers," *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, Cilt 63, Sayı 2, s.68-73.
- Curtis, Audrey ve O'Hagan, Maureen (2005); *Care and Education in Early Childhood: A Student's Guide to Theory and Practise*, Routledge, London.
- Çapa, Yeşim, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya (2005); "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 30, Sayı 137, s. 74-81.
- Çelik, Meryem (2017); "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi," *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, Sayı 4, s. 124-134.
- Demirtaş Hasan, Melike Cömert ve Niyazi Öner (2011); "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 159, s. 96-111.
- Eker, Cevat (2014); "Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma," *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 7, s. 162-178.
- Fabrizi, Sarah E. (2014); "*Measuring The Playfulness of Children with Special Needs in Occupational Therapist Led, Caregiver-Included Community Playgroups*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University, Florida.
- Francisco, Christopher D.C. (2019); "School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy," *International Journal of Advanced Research*, Cilt 7, Sayı 10, s. 622-663.
- Gibson, Sherri ve Myron H. Dembo (1984); "Teacher Efficacy: A Construct Validation," *Journal of Educational Psychology*, Sayı 76, s.569-582.
- Gordon, Gwen (2014); "Well Played The Origins and Future of Playfulness," *American Journal of Play*, Cilt 6, Sayı 2, s. 234-266.

- Gömleksiz, Mehmet Nuri ve Birsen Serhatlıoğlu (2013); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri,” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı 8, s. 201-221.
- Guskey, Thomas R. Ve Perry D. Passaro (1994); “Teacher Efficacy: A Study of Consturct Dimensions,” *American Educational Research Journal*, Cilt 31, Sayı 3, s. 627-643.
- Güven, Gülçin ve Kadriye Efe Azkeskin (2012); “Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim,” *Erken Çocukluk Eğitimi*, (Ed.: İbrahim Diken), Pegem Akademi, Ankara, s. 2-53.
- Infurna, Charles J., Donna Riter ve Susan Shultz (2018); “Factors that Determine Preschool Teacher Self-Efficacy in an Urban School District,” *International Electronic Journal of Elemantary Education*, Cilt 11, Sayı 1, s. 1-7.
- Işıkçı, Gözdenur (2018); “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailelerle Çalışma Öz Yeterliliğinin Anne Baba Eğitimi Dersi İle İlişkilendirilmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, Tuğçe (2016); “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keleş, Sadiye ve Özlem Yurt (2017); “An Investigation of Playfulness of Pre-School Children in Turkey,” *Early Childhood Development and Care*, Cilt 187, Sayı 8, s. 1372- 1387.
- Kelm, Joanna L. ve Kent McIntosh (2012); “Effects of School-Wide Positive Behavior Support on Teacher Self-Efficacy,” *Psychology in the Schools*, Cilt 49, Sayı 2, s. 137-147.
- Kim, Yeon Ha ve Yang Eun Kim (2010); “Korean Early Childhood Educators’ Multi-Dimensional Teacher Self-Efficacy And ECE Center Climate And Depression Severity İn Teachers As Contributing Factors,” *Teaching and Teacher Education*, Cilt 26, s. 1117-1123.

- Koç, Fatma ve Ramazan Sak (2017); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi,” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, s. 43-71.
- Koçyiğit, Sezai (2014); “Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim,” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 36, s.203-214.
- Komarraju, Meera (2013); “Ideal Teacher Behaviors: Student Motivation and Self-Efficacy Predict Preferences,” *Teaching of Psychology*, Cilt 40, Sayı 2, s. 104-110.
- Köksal, Onur, Asude Balaban Dağal ve Aliye Duman (2016); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi,” *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 46, s.79-394.
- Lieberman, Josefa Nina (1977); *Playfulness, Its Relationship To Imagination And Creativity*. Akademic Press, New York.
- Macun, Bilal ve Ömer Faruk Güvendi (2019); “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı 78, s.79-98.
- Malinauskas, Romualdas K. (2017); “Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students”, *European Journal of Contemporary Education*, Cilt 6, Sayı 4, s. 732-738.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (2016); 0-36 Ay Oyun ve Oyuncak, http://www.megep.meb.gov.tr/mtprogram_modul/moduller/0-36%20Ay%20Oyun%20ve%20Oyuncak.pdf (Erişim Tarihi: 3.12.2019).
- Metin, Şermin ve Yasemin Aydoğan (2019); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik ve Öz yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi,” *Milli Eğitim*, Cilt 48, Sayı 224, s.33-57.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973); “Öğretmenlik Mesleği,” Cilt 12, Sayı 14574, s.2342. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 30.11.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013); *Okul Öncesi Eğitimi Programı*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015); *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017a); *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEY GENEL YETERLYKLERY.pdf (Erişim Tarihi: 24.04.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017b); *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf (Erişim Tarihi: 7.10.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018); *2023 Eğitim Vizyonu*, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Erişim Tarihi: 28.11.2019).
- National Association for the Education of Young Children (2019); *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*, https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/higher-ed/final_public_draft_2.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2019).
- Noel, Tiffany K. (2020); “Narrative Inquiry: Examining the Self-Efficacy of Content Area Teacher Candidates,” *Journal of Teacher Education and Educators*, Cilt 9, Sayı 1, s. 23-60.

- Pajares, Frank (1996); "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings," *Review of Educational Research*, Cilt 66, Sayı 4, s. 543-578.
- Pajares, Frank, Margaret J. Johnson ve Ellen L. Usher (2007); "Sources Of Writing Self Efficacy Beliefs Of Elementary, Middle, And High School Students," *Research in the Teaching of English*, Cilt 42, s. 104-120.
- Peker, Şeyma Saliha (2019); "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimleri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi," Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piaget, Jean (1999); *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Routledge, London.
- Pinchover, Shulamit (2017); "The Relation Between Teacher's and Children's Playfulness: A Pilot Study," *Frontiers in Psychology*, Cilt 8, s. 1-8.
- Pintrich, Paul R. ve Elisabeth V. De Groot (1990); "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance," *Journal of Educational Psychology*, Cilt 82, Sayı 1, s. 33-40.
- Poyraz, Hatice (2017); *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Shen, Sharon Xiangyou, Garry Chick ve Harry Zinn (2014); "Playfulness in Adulthood as a Personality Trait," *Journal of Leisure Research*, Cilt 46, Sayı 1, s. 58-83.
- Sheridan, Mary D. (2002); *Play In Early Childhood: From Birth To Six Years*, Routledge, London.
- Schunk, Dale H. (1991); "Self- Efficacy and Academic Motivation," *Educational Psychologist*, Cilt 26, s.207-231.
- Synodi, Evanthia, Michalis Linardakis, Raimonda Sadauskienė, Asta Kochanskienė ve Dalia Rimavičienė (2015); "Teachers' Approach to Playfulness in the Process of Education/Learning in Lithuania and Greece," *De Gruyter Open*, Cilt 7, Sayı 1, 15-19.

- Şahin, Ali Ekber (2013); “Meslek ve Öğretmenlik,” *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed.: Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara, s. 265-310.
- Şen, Müge (2012); “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Ve Önemi,” *Erken Çocukluk Eğitimi*, (Ed.: İbrahim Diken), Pegem Akademi, Ankara, s. 404-431.
- Şenol, Fatma Betül ve Mustafa Ergün (2015); “Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması,” *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Sayı 8, s. 297-315.
- Tortop Hasan Said ve Cevat Eker (2014); “Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlikleri İle Fen Öğrenimi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, s. 168-184.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk-Hoy (1998); “Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure,” *Review of Educational Research*, Cilt 68, 202 - 248.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk-Hoy (2001); “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct,” *Teaching and Teacher Education*, Cilt 17 Sayı 7, s. 783-805.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk-Hoy (2007); “The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers,” *Teacher and Teaching Education*, Cilt 23, s. 944-956.
- Türk Dil Kurumu, (2019); *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 19.11.2019).
- Varış, Fatma (1988); *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Yoldaş, Cenk, Gamze Yetkin ve Nur Ezgi Küçükoğlu (2016); “Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması,” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 48, s. 90-102.

- Yue, Xiao D., Chun-Lok Leung ve Neelam A. Hiranandani (2016); “Adult Playfulness, Humor Styles, and Subjective Happiness,” *Psychological Reports*, s. 1-11.
- Yurt, Özlem, Sadiye Keleş ve Hakan Koğar (2016); “Yetişkin Eğlence Eğilimi Özeliği Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi,” *International Journal of Human Sciences*, Cilt 13, Sayı 1, s. 650- 661.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018); *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 30.11.2019).
- Zembat, Rengin (1994); “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri,” *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 6, 313-323.
- Zembat, Rengin ve Hilal Yılmaz (2020); “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi,” *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s.431-446.
- Zimmerman Barry J., Sebastian Bonner ve Robert Kovach (1996); *Developing Self- Regulated Learners Beyond Achievement to Self-Efficacy*, American Psychological Association, Washington Dc.
- Zimmerman, Barry J. (2000); “Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn,” *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 25, s. 82-91.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Okul Öncesi Öğretmeni Adayı,

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ölçme araçlarında bulunan her ifadeyi eksiksiz doldurmanız araştırmanın sağlıklı değerlendirilmesi için önemlidir. Lütfen maddeleri dikkatle okuyunuz. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Fulya ÖZDEMİR

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler:

1.Cinsiyet:

Kadın () Erkek ()

2.Sınıf Düzeyi:

() 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

3. Anne Eğitim Düzeyi:

() İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu

4.Baba Eğitim Düzeyi:

() İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu

Ek 2: Oyun Severlik Eğilimi Ölçeği

YETİŞKİN EĞLENCE EĞİLİMİ ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (YEEÖÖ)

MADDELER	<u>Kesinlikle Katılmıyorum.</u>	<u>Katılmıyorum.</u>	<u>Karasızım.</u>	<u>Katılıyorum.</u>	<u>Kesinlikle Katılıyorum.</u>
1.Kurallara uymadığım zamanlar olur.					
2.Bir başkası eğlenceli bir şey başlattığında, ben de katılmaktan mutluluk duyarım.					
3.Bazen sonuçları hakkında endişe düşünmeden bir şeyler yapabilirim.					
4.Yaptığım ne olursa olsun, eğlenmeyi denerim.					
5.Sıklıkla planlanmamış şeyler yaparım.					
6.Birçok durumdan eğlence çıkarabilirim.					
7.Başka insanlar tarafından başlatılan eğlenceli şeyleri takdirle karşılarım.					
8.Sıklıkla bazı şeyleri anında, herhangi bir ön hazırlık yapmadan yaparım.					
9.Eğer bir şeyi yapmak istiyorsam, genellikle diğer insanların düşünebileceklerinin beni durdurmasına izin vermem.					
10.İyi vakit geçirebileceğime inanırım.					
11.Sıklıkla dürtülerime göre hareket ederim.					
12.Sosyal kurallara anlayış gösteririm fakat çoğu zaman onlarla kısıtlanmam.					
13.Sıklıkla herhangi bir durumdaki eğlenceli şeyleri başlatan kişiyimdir.					
14.Başka insanların başlattığı eğlenceli şeylerden keyif alırım.					
15.Sıklıkla anlık DÜŞÜNCELERİMİN peşinden giderim.					
16.Sıklıkla anlık HİSLERİMİ takip ederim.					
17.Eğlencenin hayatın çok önemli bir parçası olduğunu düşünürüm.					
18.Aptallık ederek bir şeyleri kaybetmekten korkmam.					
19.Neredeyse her etkinliği benim için yapması eğlenceli hale getiririm.					

Ek 3: Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği**ÖĞRETMENLİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ**

MADDELER	KATILIM DÜZEYİNİZ									
	Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4.Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5.Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6.Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11.Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14.Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16.Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17.Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19.Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

20.Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9



ÖZ GEÇMİŞ

Fulya ÖZDEMİR, ilk ve orta öğrenimini Gülüş Vesile Dikmen İlköğretim okulunda, lise öğrenimini Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2014 yılında lisans eğitimine Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde başlayarak 2018 yılında bu bölümden mezun oldu. 2018 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda başladığı yüksek lisans eğitimini 2021 yılında tamamladı.

