



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ (NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)**

HATİCE BETÜL ASLAN

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. YUNUS GÜNİNDİ**

AKSARAY, 2019

**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ (NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)**

HATİCE BETÜL ASLAN

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. YUNUS GÜNİNDİ**

AKSARAY, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hatice Betül

Soyadı : ASLAN

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)

İngilizce Adı : Investigation of Self-Efficacy of Preschool Teachers for Game Teaching (Example of Nevşehir)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Hatice Betül ASLAN

İmza

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice Betül ASLAN tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabuledilmiştir.

Danışman: Doç.Dr. Yunus GÜNİNDİ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

Üye: Dr.Öğr.Üyesi.Ayşegül AKINCI COŞGUN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

Üye: Dr.Öğr.Üyesi.Renzi KILIÇ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

İMZA

.....

.....

.....

Tez Savunma Tarihi: 10.06.2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11.07.2019 tarih ve 2013/28-19... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Hatice Betül ASLAN

İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza



Cennet Meleğim, Oğlum Yiğit Alp'ime

Ve

Canımın canı Kızım Zeynep'ime

TEŞEKKÜR SAYFASI

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve araştırmanın planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin her aşamasında değerli görüşleriyle büyük katkı sağlayan danışmanım Sayın Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ'ye teşekkür ederim.

Ayrıca Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim bölümündeki birbirinden değerli hocalarım, Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gözde ERTÜRK KARA ve Doç. Dr. Didem Kılıç MOCAN'a yüksek lisans eğitimimde verdikleri destek ve katkılardan dolayı teşekkür ederim. Yine yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Metin KADİM, Doç. Dr. Vesile Yıldız DEMİRTAŞ ve Arş. Gör. Dr. Taner ATMACA'ya teşekkür ederim.

Çalışma ölçeklerimi uygulayabilmem için gerekli kolaylığı sağlayan Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne, okullardaki değerli idarecilerimize ve öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her döneminde beni hiç yalnız bırakmayan, annem Tenzile LATİFOĞLU'na, babam Ömer LATİFOĞLU'na ve kardeşim Ayşenur LATİFOĞLU'na, bu süreçte her zaman yanımda olan, hayatımın zor günlerindeki en büyük destekçim, hayat arkadaşım Hasan Hüseyin ASLAN'a ve varlığıyla bana destek veren, güç kaynağım biricik kızım Zeynep ASLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla,

Hatice Betül ASLAN

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hatice Betül ASLAN, Aksaray- 2019

ÖZET

Araştırmada, Nevşehir merkez ilçesine bağlı olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlara ilişkin öz-yeterliklerini incelemektir. Çalışmada ayrıca ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, görev yaptığı kurum, çalıştığı çocuk yaş grubu, görev yaptığı yerleşim yeri, sınıf mevcudu, yardımcı personeli olup olmaması değişkenlerine göre, oyun öğretimindeki öz-yeterlikleri incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi için yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma gurubunu; 2016-2017 yılında Nevşehir merkez ilçesine bağlı olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya, Nevşehir merkez Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokula, ortaokula ve liselere bağlı anasınıflarında çalışan 105 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini incelemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ve Kadim (2012) tarafından geliştirilmiş 'Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi' kullanılmıştır. Analizlerde, değişkenlerin normallik dağılımlarına bakıldıktan sonra; normal dağılım gösteren değişkenler için betimsel istatistiklerin yanında bağımsız gruplarda aritmetik ortalamalar arası farka ait t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve çoklu karşılaştırma testlerinden Schaffe gibi çıkarımsal istatistikler ile normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 bilgisayar tabanlı paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmaya göre; okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine, yaş değişkenine göre 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine, mesleki kıdem yılı değişkenine göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine, kurum türü değişkenine göre bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin lehine, görev yeri değişkenine göre merkezde çalışan öğretmenlerin lehine ve yardımcı personelin olup olmaması değişkenine göre ise yardımcı personeli olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinde; öğrenim durumu, çalışılan çocuk yaş grubu, öğretmenlerin kadro durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmeni, Oyun Öğretimi, Öz-yeterlik

Sayfa Adedi: 94

Danışman: Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY OF PRE-SCHOOL
TEACHERS FOR GAME TEACHING (Example of Nevşehir)

Master Thesis

Hatice Betül ASLAN, Aksaray- 2019

ABSTRACT

In this study, it is aimed to analyze the self-efficacy of pre-school teachers affiliated to the National Education Directorate of Nevşehir Central District, regarding the teaching of game. The aim of the study is to examine the self-efficacy of preschool teachers concerning the planning, implementation, evaluation and vocational sub-dimensions. In the study, it is also aimed to examine the game teaching self-efficacy of the preschool teachers who participated in the survey; in respect to the variables of gender, age, educational background, staff status, years of seniority, the institution being worked at, the group of age being worked with, the place of the school being worked at, class size, whether having an auxiliary staff or not.

In this study which is done to analyze the preschool teachers' self-efficacy in game teaching, descriptive survey model was used. The study group consists of the pre-school teachers working in Nevşehir Central District in 2016-2017 school year. 105 pre-school teachers working at pre-schools within primary schools, middle schools, high schools and independent pre-schools affiliated to the National Education Directorate of Nevşehir Central District were participated in the study.

As the data collection tool; "Personal Information Questionnaire" developed by the researcher and "The Questionnaire of Game Teaching Self-Efficacy in Preschool Period" by Kadim (2012) were used to analyze the teachers' self-efficacy levels. In the analyses, after checking the normality distribution, the t-test of the difference among arithmetic means in independent groups in addition to descriptive statistics, one-way analysis of variance (Anova) and inferential statistics like Schaffe among multiple comparison tests were used for normally distributed variables. Mann- Whitney U, Kruskal Wallis and Tamhane's among multiple comparison tests were used for non-normally distributed variables. In the process of analyzing the obtained data, SPSS 21.0 computer based packaged software was utilized.

According to the study, the self-efficacy of the pre-school teachers in game teaching shows meaningfulness in favor of men in respect to the gender variable, in favor of teachers aged 31-35 in respect to the age variable, in favor of teachers who are in their first 10 years at work in respect to the seniority years, in favor of teachers working at independent pre-schools in respect to the variable of institution being worked at, in favor of teachers working at central district in respect to the variable of the working school's location and in favor of those having an auxiliary staff in respect to the variable of whether having an auxiliary staff or not. No meaningfulness could be found regarding the variables of educational background, the students group, teachers' staff status and class size in pre-school teachers' self-efficacy in game teaching.

Science Code:

Keywords: Pre-School Education, Pre-School Teacher, Game Teaching, Self- Efficacy

Page Number: 94

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	1
BÖLÜM I.....	3
GİRİŞ	3
1.1.Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Alt Amaçlar.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.2. Oyun.....	11
2.2.1. Oyunun Tanımı ve Oyun İle İlgili Görüşler	11
2.2.2. Geçmişten Bugüne Oyun Tarihi	14
2.2.3. Oyun Kuramları	16
2.2.3.1. Klasik Oyun Kuramları.....	17
2.2.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı	17
2.2.3.1.2. Dinlenme Kuramı.....	17
2.2.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı	18

2.2.3.1.4. Tekrarlama kuramı.....	18
2.2.3.2. Dinamik Oyun Kuramları	19
2.2.3.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı	19
2.2.3.2.2. Bilişsel Oyun Kuramı	20
2.2.4. Oyun Evreleri.....	21
2.2.4.1. Parten’e Göre Oyun Evreleri;	21
2.2.4.2. Piaget’e Göre Oyun Evreleri;.....	22
2.2.4.3. Smilansky’e Göre Oyun Evreleri;.....	24
2.2.5. Oyunun Sınıflandırılması.....	25
2.2.6. Oyunun Önemi ve Çocuğun Gelişimine Etkileri	31
2.2.6.1.Çocuğun Bedensel Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri	33
2.2.6.2. Çocuğun Duygusal Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri	34
2.2.6.3.Çocuğun Zihinsel (Bilişsel) Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri	35
2.2.6.4.Çocuğun Dil Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri.....	37
2.3. Oyun Öğretimi	38
2.3.1. Oyunun Planlanması	38
2.3.2. Oyunun Uygulanması	40
2.3.3. Değerlendirme.....	43
2.4. Öz-yeterlik	45
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	54
3.5. Verilerin Analizi	54

BÖLÜM IV	56
BULGULAR.....	56
BÖLÜM V	65
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	65
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	65
5.2.Öneriler	77
5.2.1.Öğretmenlere Öneriler	77
5.2.2.Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler.....	77
5.2.3.Yüksek Öğretim Kurumlarına Öneriler	77
5.2.4.Araştırmacılara Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	88
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öz-yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Bireylerin Karşılaştırılması.....	47
Tablo 2: Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	52
Tablo 3: Değişkenlere Normallik Dağılımlarına Göre Uygulanan Testler	56
Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova ve Schaffe Testi Sonuçları	57
Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis ve Tamhane's Testi Sonuçları	59
Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Çalışılan Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	62

Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 63

Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Sınıfında Yardımcı Personel Olup/Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları..... 63



BÖLÜM I

GİRİŞ

Sağlıklı ve başarılı birey, sorumluluk sahibi vatandaş, ekonomik üretkenlik, güçlü bir halk, adil ve eşit bir toplum yaratmanın önemli yollarından biri; insanın erken çocukluk dönemindeki sağlıklı gelişimi ve eğitimiyle mümkündür (Kargı, 2011). Çocuğun kendini tanıması, kendi yeterliliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde okul öncesi dönemde gerçekleşir. Çocukluk döneminde kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (Unutkan, 2006). Eğitim ve öğretimin bütün kademelerinde kalıcı öğrenmelerin sağlanması bakımından kullanılan yöntem ve teknikler önemli bir yere sahipken; oyun temelli öğrenme de okul öncesi dönemde kullanılan önemli tekniklerin başında gelmektedir.

Çocukta zihinsel, dil, sosyal, duygusal, öz-bakım, motor gelişiminin temelini oluşturan, hayatın içinden gelen ve aktif öğrenmeyi sağlayan, özgür bir ortam sunulduğunda doğal bir şekilde gelişen, belirli bir hedef ve kazanım için yapılan etkinliklere oyun denilmektedir (Dönmez, 1992; Ummanel, 2017).

Çocuk oyunla, problem çözme, fikir üretme, sosyalleşme, aktif düşünme, yaratıcılık, inceleme ve gözlem yapma, yaparak yaşayarak öğrenme imkânını bulmakla beraber; eğlenceli bir aktivite gerçekleştirerek keyifli zaman geçirme olanağı da bulmuş olur. Çocuklar için önemli olduğu kadar eğitimciler içinde önemli olan oyunun; planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında ilk görev öğretmene düşmektedir. Çocuklara hedeflenen davranışın kazandırılması için oyun yoluyla öğrenme yönteminin kullanılması öğretmene avantajlar sağlamaktadır (Akran ve Kocaman, 2018).

Öğretmenlerde öz-yeterliğin; öğretim ortamı düzenlenmesinde, çocuğun öğretim sürecinde istedik hedeflere ulaşmasında ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimli

olacak şekilde yürütülmesinde amaçtan çok araç olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Öz-yeterlik çocuğu, öğretmeni ve eğitim-öğretim sürecindeki diğer dinamikleri etkileyen önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem insanoğlunun hayatında gelişiminin en hızlı olduğu, çocuğun sağlıklı bir birey olarak gelişmesi için üzerinde durulması gereken en önemli dönemlerden biri olarak nitelendirilebilir. Bu dönemde alınan iyi bir eğitimin, çocuğun tüm hayatını olumlu yönde etkileyeceği beklenen bir sonuçtur. Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı başta olmak üzere, sosyal çevresi ve eğitimi sayesinde kazandığı davranışlar; kişiliğini, alışkanlıklarını, inancını ve sahip olduğu değer yargılarını etkilemektedir (Şahin, 2005). Bu dönemin; insan hayatındaki uzun ve kısa vadede etkilerini araştıran çalışmalara bakıldığında, çocukların eğitimi ve gelişimleri için sahip oldukları imkânlar ne kadar iyileştirilirse; bireyin bütünsel gelişiminin de bir o kadar olumlu şekilde gelişebileceği anlaşılmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Çocuğun sağlıklı gelişimine destek olan faktörlerden olan nitelikli bir okul öncesi eğitim; fiziksel, zihinsel, dil, psiko-sosyal ve kişisel bakım alanlarının desteklendiği ve temel davranışların kazandırıldığı en önemli eğitim kademelerinden biridir. Ailesinde sıkı duygusal ilişkiler kuran çocukta artık sosyalleşme ihtiyacının ortaya çıkmaya başlamasıyla birlikte yaşlılarıyla aynı ortamda paylaşımda bulunma, ortak oyunlar kurabilme ve işbirliği duygularının yanında rekabet edebilme becerisi de kazamaya başladığı görülmektedir. Çocuklarda oyuncaktan çok oyuna yönelme ortaya çıkar ve bu tür ihtiyaçlarını karşılamalarında okul öncesi eğitim önemli bir yer tutmaktadır. (Koçyiğit, 2007; İnan 2011).

Çocuk için etkinlikten ziyade ihtiyaç haline dönen oyun, çocuğun yaratıcı kişiliğini ortaya çıkardığı, yeteneklerinin farkına vardığı, kendini tanıdığı ve sorumlu kişilere gelişimi hakkında ipuçları verdiği önemli bir araçtır. Çocuk kendisini geliştirdiği, gelişimin destekleyicisi hatta gelişimin kendisi olan oyunla birlikte keşfetmeyi öğrenir. Öyle ki çocukluğunu oyunlardan uzak bir şekilde geçiren bireyler, hayati derecede önemli olan temel ihtiyaçlarından bazılarını karşılayamadığı için bu ihtiyaçların eksikliğini hayatı boyunca hissedecektir (Tuğrul, 2014).

Oyun, çocuğun eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşmak için kullanılan en güzel yöntemlerden biridir. Çocuk oyunla birlikte temel kavramları öğrenmek, etrafını tanımak ve olayları kavramak için mükemmel fırsatlar yakalar. Söyleyerek veya uyararak kazandırılmayan bir davranış oyunla çok daha kolay kazandırılabilir. Çocuklar meraklı oldukları için yeni şeyler keşfetmek onlara heyecan verir ve yaparak yaşayarak öğrenme ile kalıcı öğrenmeyi sağlamış olur. Yaşamının büyük bir bölümünü oyun ile geçiren çocuk için her oyun bir deneyim demektir (Demiral, 1998; Oktay, 1984).

Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ifade etmenin yollarını bulur, problem çözme ve kritik düşünme becerilerini kazanır. Oyunla öğrenme, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olup; plan ve programlar hazırlanırken kazanımların ve göstergelerle birlikte etkinlik şeklinde verilmesi istenmektedir (MEB, 2013).

Belirli bir program çerçevesinde istendik hedeflere ulaşmak için; çocukların yaşı, bulunduğu gelişim döneminin özellikleri, öğrenme düzeyleri, bireysel farklılıkları, öğrenme tercihleri, eğitim ortamının düzeni, etkinlik materyallerinin belirlenmesi gibi önemli ayrıntıları göz önünde bulundurabilen ve etkinliklerini bu ayrıntılara göre düzenleyen okul öncesi öğretmenleri, oyun öğretiminde gerekli yeterliğe sahip olup, oyunu daha etkin bir yöntem olarak kullanabilmektedir (Akran ve Kocaman, 2018).

İnsanın kendi denetimi dışında, olayların gerçekleşmesinin ötesinde hareketlerini düzenlediği ve kendine özgü tercihler yapabildiği, kendisinden yapılması beklenen işleri veya görevleri etkileyebilen, bireyin yeterlikleriyle ilgili kendine olan inancı öz-yeterlik inancı olup; bireyin öz-yeterliği sayesinde içsel güdülenme ve motivasyonla beraber eyleme çok daha kolay geçebileceği, uğraş gerektiren herhangi bir olayı çözüme kavuşturması gerektiğinde daha hızlı davranabileceği düşünülmektedir (Bandura,1994).

Okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklerden birinin de öz-yeterlik inancı olduğu düşünülmektedir (Ertan, 2016). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki çabalarının yanında mesleki yetkinlikleri hakkındaki inançları da oldukça önemlidir. Yani öğrenci başarısında öğretmenin mesleki öz-yeterliğinin de önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür (Bandura, 1994; 1997).

Oyunun çocukların gelişimi için önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin oyun alanında yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması çocuğun tüm gelişim alanlarını pozitif yönde

etkileyeceği beklentisini oluşturabilir. Öğretmen öz-yeterlikleri ve oyun öğretimiyle ilgili çeşitli çalışmalar mevcutken; okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin incelendiği pek az çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenerek; olumlu olan özelliklerinin pekiştirilmesi ve olumsuz olan özelliklerin de tespit edilerek olumlu yönde geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama değerlendirme ve mesleki alt boyutlarıyla ve farklı değerşkenlere göre incelenmesine gerek duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu alışma, Nevşehir ili merkez ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında sahip oldukları öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Alt Amaçlar

1. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterliklerinde, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile yaşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile çalıştığı ocuk yaş grubuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile görev yaptığı kurum türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile kadro durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile görev yaptığı sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile görev yaptığı yerleşim yerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ait öz-yeterlikleri ile sınıfında yardımcı personel olup-olmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocuklara erken çocukluk döneminde sunulan olanaklar, doğuştan sahip olduğu potansiyellerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Oktay, 2000). Okul öncesi dönem çocuğun hayatının ilk beş yılını kapsamakla birlikte, bu dönemde olumlu ya da olumsuz anlamda sahip olduğu becerilerin çocuğun yetişkinlik dönemini de etkileyebildiği bilindiği için; verilecek eğitimin içinde yaşadığı toplumun psiko-sosyal yapısına da etki edeceği göz önünde bulundurularak şekillendirilmesi önemlidir. Bireyin bütünsel gelişiminin desteklenmesi gerektiği ve çevreden gelen etkilere de en açık olduğu kritik dönemlerden birisi erken çocukluk dönemidir. Bu nedenle çocuğun eğitim aldığı ortamın zengin uyarıcılarla desteklenmesi, etkin öğrenme için en uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Oktay, 1990; Genç ve Senemoğlu, 2001). Oyun ile eğitim, okul öncesi eğitimde kullanılabilecek en yaygın yöntemlerden biri olup; çocukların dünya görüşleri, farklı durum ve problemlere karşı verdikleri tepkiler, kendilerini hangi ortamlarda özgür ve mutlu hissettiklerinin belirginleşmesinde oyunun büyük etkisi vardır (Sevinç, 2004; Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015).

Oyun çocukların eğitim hayatında büyük yer tutar. Bunun önemini gören eğitimciler çocukların oyuna karşı olan ilgilerini göz önünde bulundurarak farklı eğitim sistemleri geliştirmişlerdir. Özellikle okul öncesi ve ilkokulun ilk basamağında bu tür eğitimin yararı ve kalıcılığı için oyun temelli etkinlikler ön planda tutulmalıdır. Henüz oyun çağında olan bu çocukların dikkatlerini tutabilme süreleri 3 ile 10 dakika arasında olduğu düşünüldüğünde bu süreyi anlatılan konunun oyunlaştırılmasıyla üç katı uzatma olasılığı yüksektir (Özhan, 1997).

Bilen (2006); oyunun, öğretimin her aşamasında rahatlıkla kullanılabilen bir yöntem olmakla birlikte; çocukların yaratıcı olmalarında, dikkat ve odaklanmalarında, sentezleme ve analiz edebilme becerisi kazanmalarında okul öncesi dönem için en etkili yöntem olma özelliğine sahip olduğunu vurgulamıştır. İyi planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği takdirde rahatlıkla kullanılabilecek bir işlevselliğe sahip olan oyunla öğretimde; sürecin olumlu ve verimli şekilde sürdürülerek çocuğun özgürleşmesi için gerekli yönlendirmenin yapılması noktasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Oyunun, çocuklara öğretimi ve davranışsal hedefleri gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanılmasında öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve öğrenilmiş stratejilerle donanımlı olması, bunları uygun ortam ve koşullarda kullanmadığı noktada önemini kaybedecektir. Bireyin belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik, öğretmenlerin de eğitimdeki performansını etkileyen bir kavram olarak kabul edilmektedir. Öz-yeterlik bir beceri değil, bireyin farklı koşullarda sahip olduğu bu becerileriyle ne yapabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997).

Oyunun çocuğun hayatındaki yeri düşünüldüğünde, öğretmenlerin oyun öğretimi ile ilgili sahip olduğu öz-yeterlik daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri; planlama, uygulanma, değerlendirilme ile mesleki alt boyutlarda farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Öğretmen ve öğrenci öz-yeterliklerini inceleyen birçok çalışma mevcutken, okul öncesi öğretmenlerinin oyun alanındaki öz-yeterliklerini inceleyen çalışmaların sınırlı olmasından dolayı çalışmadaki sonuçların literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilen sonuçların okul öncesi alanı ve öğretmenleri için oyun öğretimi konusunun önemine dair bakış açılarında olumlu bir değişim sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Kullanılan ölçeklerin verileri elde etmede yeterli olacağı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin anketi içten ve samimi cevapladığı varsayılmaktadır.
- Örneklem olarak alınan öğretmenlerin, evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Nevşehir İli Merkez İlçesinde farklı okul öncesi kurumlarında görev yapan 105 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi eğitimi, çocukların doğumundan itibaren temel eğitiminin başlayacağı zamana kadar ki 0-6 yaş aralığındaki dönemi içine alan, yaşamlarında büyük öneme sahip olan; bedenen, ruhen, zihnen ve dilsel gelişimin hızlı bir şekilde tamamlanarak belli bir kişilik yapısının oluşmaya başladığı bir süreç olarak tanımlayabiliriz (Aral, Gürsoy ve Köksal 2001). Bu tanımdan yola çıkarak; 0-6 yaş dönemi içinde bulunan çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklendiği, çocuğun ileriki yaşam dönemleriyle de önemli ölçüde ilişkili ve kişilik gelişiminde oldukça etkili bir dönem olduğu sonucuna varılabilir.

Çocuğun hayata bakış açısını, zevk aldığı etkinlikleri, sevdiği ya da sevmediği bütün detayları, durumlara karşı geliştirdiği tutumlar belirlemekte ve bunun etkisiyle davranışları, yetenekleri ve becerileri şekillenmektedir. Bu dönemde bulunan çocukların da okul hakkında sahip olduğu düşünceler ve çevresinde eğitim ve öğrenme için yapılan etkinlikler ileride okuldaki başarısını da etkileyecektir. Çocukların sağlıklı gelişim göstermesi, büyümesi, eğitim ile öğrenme hakkında pozitif duygular içinde özgüveni gelişmiş bireyler olabilmesi için yaşadığı çevre şartlarının iyileştirilmesi önemlidir. Toplumun en küçük birimi olan ailenin ve eğitim kurumlarının da çocuklar için büyük öneme sahip olan çevrenin oluşturulmasında rolü büyüktür. Çocukların bedensel, zihinsel, ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için en etkili yöntemlerden biri kuşkusuz oyundur. İnsan yaşamında önemli bir yeri olan oyun, çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşır. Çocuk yaşam ile ilgili deneyimleri oyun aracılığı ile öğrenir. Oyun sırasında çeşitli roller üstlenerek dünyayı kendi duygularıyla algılamaya çalışır (Aral, vd., 2001; MEB, 2013).

Çocukların her an oyun oynadıkları düşünüldüğünde, oyun ile eğitim çok kolay gerçekleştirilebilir. Oyunla eğitime, yaşayarak aktif öğrenme denilmektedir. Oyunla öğretimde çocuk bütün duyu organlarını kullanır; dokunur, hisseder, görür, koklar ve duyar. Böylece kalıcı ve doğal bir öğrenme ortamı oluşmuş olur. Oyun eğitim-öğretim sürecinde kullanılan önemli bir yöntem olmakla birlikte; Türkiye’de okul öncesi eğitim oyun temelli olmakla birlikte okul öncesi eğitim programında kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenme, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Aral, vd., 2001; MEB, 2013).

2.2. Oyun

2.2.1. Oyunun Tanımı ve Oyun İle İlgili Görüşler

Benjamin S. Bloom yapmış olduğu çalışmalar sonucu bireylerin zekâ gelişimlerinin yaklaşık %80’inin 0-8 yaş aralığında tamamlandığını belirterek bu kritik dönemin en iyi ve verimli şekilde değerlendirilmesinin bireyin gelişimi için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle çocuğun zekâ gelişiminin çoğunun tamamlandığı, bütünsel gelişimin hızlandığı için olabildiğince fazla uyararla desteklenmesi gereken bir dönem olarak nitelendirilebilir (Öztürk, 2010).

Gelişim, zamanla birlikte bireyin yapısında, düşüncesinde ve çevre şartlarına göre davranışlarında meydana gelen, sürekli ve gözle görülebilir değişimlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Gelişim; bedensel, zihinsel ve psiko-sosyal olmak üzere 3 ana şekilde oluşmaktadır. Bedensel gelişim, psikomotor kapasite ve hareket becerilerini; zihinsel gelişim, zihinle ilgili bütün kabiliyetleri, zihnin farklı çalışma yapılarını ve düşünme mekanizmasını; psiko-sosyal gelişim ise, kişinin karakteristik yapısı ile çevresiyle olan sosyal ilişkilerini kapsamaktadır. Bu dönemde zihinsel yeteneklerinin yanında sosyal, duygusal, motor, kişilik gelişimi gibi tüm gelişim yönlerini uyarıcı, duyu ve duygularını geliştiren ise oyundur (Bayhan San ve Artan, 2007).

Oyunun kelime anlamına bakılırsa; Türk Dil Kurumu’nda (TDK) oyunun çok çeşitli anlamları olmasıyla birlikte ‘yeteneklerin, zekânın geliştirilmesine katkısı olan, belirli

kurallar ile yapılan, bireyin zamanını değerli ve mutlu geçirmesini sağlayan etkinlikler' olarak tanımlanmıştır www.tdk.gov.tr. (27. 12. 2017 tarihinde erişilmiştir).

Tükenmez (2009) ise oyun kavramını alışılmış tanımlardan farklı olarak; özgür bir şekilde yapılan fakat kendine has uyulması gereken kurallarla birlikte kapalı ya da açık alanlarda belli amaçlar için yapılan ve bireyin gündelik yaşamından uzaklaşarak mutlu olmasına imkân sağlayan; istemli, iradeye dayalı olarak yapılan bir eylem veya etkinlik olarak ifade etmiştir.

Herhangi bir etkinliği oyun olarak tanımlayabilmek için aşağıdaki beş temel özelliği içermesi gerekmektedir:

1. Belli bir bütünlüğe sahip olan, kişinin isteyerek yaptığı ve sürecin daha önemli olduğu davranışlardır.
2. Bireyin, başkalarının yönlendirmesinden ziyade kendi hür iradesiyle katılmak istemesi gerekir.
3. Çocuğun eğleneceği, keyif alacağı ve vaktini güzel değerlendireceği yapıda olmalıdır.
4. Çocuğun duygu ve düşüncesinin, hayallerinin ve isteklerinin ön planda olduğu kendi dünyasını gerçekleştirebileceği, farklı rolleri yaşayarak öğrenebileceği bir yapıda olmalıdır.
5. Çocuğun, oyunun içinde etkin bir şekilde var olabilmesi ve kendisini bütünüyle oyuna adapte edebilmesi önemlidir (Rubin, Fein ve Vandenberg (1983)'den aktaran Sevinç, 2009).

Piaget (1962) ise oyunun diğer etkinliklere göre farklı yapıda olduğunu, bireyin gelişiminde ve eğitimi noktasında ihtiyaç duyduğu, doğaçlama ve içten gelen davranışlar sayesinde rahatlamasını sağlayan etkinlikler olarak belirtmektedir. Oyunu, herhangi bir mantıksal açıklaması olmayan, çocuk için çatışmalardan ötede özgün bir ortam olarak görmüştür. Ona göre oyun belirli mantıksal bir sıralaması olmayan, kişinin içinden gelerek gerçekleştirdiği eğlenceli bir etkinliktir (Bax (1977)'den aktaran Sevinç, 2009).

Oyun daha kapsamlı tanımlanacak olursa; belirli amaçlar için kurallı veya kuralsız bir şekilde bireyin içinden gelerek katıldığı, hoş vakit geçirdiği; bedensel, zihinsel ve ruhsal olarak gelişim gösterdiği, kendi hayal dünyasını gerçekleştirebildiği en etkili

yöntemlerden birisidir (Aral, Kandır ve Yaşar Can. 2003). Oyunun bu denli çok ve farklı tanımlarının olması onun önemini açıkça ortaya koymaktadır. Yaşamı öğrenmeye başlayan çocuk için oyun çok faydalı bir öğrenme aracıdır.

Çocuk için oyun; beslenmesi ve uykusu derecesinde önemi olan, bedenen ve ruhen sağlıklı gelişmesi için en önemli araçlardan biri olarak ifade edilmektedir (Aral vd. 2001). Çok eski çağlardan bu yana oyunun tanımı, çocuğun hayatındaki yeri ve önemi konusunda farklı düşünceler öne sürülmüştür.

Antik Yunan düşünürlerinden ismi İslam dünyasında Eflatun olarak da bilinen Platon (M.Ö. 427-347) Devlet ve Protogoros eserinde, bireylerin en iyi şekilde eğitilebilmesinin, anne ve babalarının kendilerini ne kadar geliştirdikleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocukların, bedenen ve ruhen eğitilmesi gerektiğini önerir, kendisinin benimsediği eğitim sistemi anlayışında; bu dönemdeki çocukların oyunlar oynayan, masallar dinleyen; bedenin eğitilmesi konusunda da oyun oynamanın önemine değinerek “çocuk oyunla büyümelidir” ifadelerini kullanmaktadır (Aytekin, 2001; Poyraz, 2012).

Aristo (M.Ö. 384-322) ise kişinin eğitimi noktasında önemli olan üç ana etkenin, kişinin sahip olduğu alışkanlıklar ile beden ve zihin gelişimi olduğunu, eğitim sisteminin bu özelliklere göre farklılaşmasının daha verimli olacağını belirterek; erken çocukluk dönemindeki çocukların içinde oyunun olduğu etkinliklerle meşgul edilmesini söyler (Çakmak ve Elibol, 2013).

İslam filozoflarının en önemli isimlerinden biri olan Gazali (1058-1111)’nin oyun konusundaki görüşleri ise; çocuğun eğitiminde oyunun öneminden bahseder ve oyunun çocuğu dinlendirdiği, belleğini yenilediği ve öğrenme gücünü arttırdığını vurguladığı görülür (Aytekin, 2001).

Eğitimin önde gelen temsilcilerinin oyun konusundaki düşünceleri incelemek olursa; Fransız yazar Montaigne (1533-1592) yetişkinlerin, çocukların eğlenmesine ve oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraş olarak gördükleri oyun hakkındaki görüşlerini reddetmiş; çocuk için oyunun yeri ve öneminin, sade bir oyundan ziyade hayallerinin, duygu ve düşüncelerinin gerçekleştiği en güzel anlar olduğunu belirtmiştir (Ellialtıoğlu, 2011).

Çek eğitimcilerden Comenius (1592-1670) ise oyunu ve çocuğa ait yaşamsal deneyimleri önemseyen ilk eğitimcilerdendir. Eğitimde çocuklara ait kişisel farklılıklara dikkat çekmiş ve yaşam için öğrenme yöntemini savunmuştur (Ellialtıoğlu, 2011).

Frobel (1782-1852) çocuğun eğitiminde oyunun çok önemli bir yeri olduğunu ileri süren ilk eğitimcidir. Frobel oyunu, hayatın ve karakterin şekillenmesinde önemli odak noktalarından biri olarak görmüş ve çocuklar için karşılanması gereken bir gereksinim olduğunu savunmuştur. Oyunlarla zenginleştirilmiş bir eğitim içeriği çocuğun daha eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler kazanmasını sağlar. Frobel okul öncesi ve erken çocukluk döneminde oyunla ilgili birçok çalışma yapmış; sadece teorik bilgiler ve görüşlerden ziyade, çocuklar için oyun bahçeleri kurarak uygulamalarla kalıcı hale getirmiştir (Samur, 2012; Asımoğlu, 2012).

Montessori (1870-1952), çocuk için oyunun önemini belirtmekte, çocuğun eylemleri için çalışma kavramını kullanmakta ve çocuğun yaptığı çalışmada önemli olanın işin kendisinin olduğunu vurgulamaktadır (Samur, 2012).

Piaget (1896-1980) oyunun, bireyin çevresinden almış olduğu uyaranları zihinsel becerileri sayesinde özümleme ve uyumsama yaparak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini desteklediğini düşünmektedir (Aral vd. 2001).

Sigmund Freud (1856-1939) oyunun işlevsel yönünü ele almış; çocukların duygu ve düşünceleriyle katılarak için zevk aldıkları, sinirsel uyaranlarla desteklenen ve öz benliklerini bulmalarına yardımcı olan bir yol olduğunu belirtmektedir.

John Dewey (1859-1952) ezber bilgilerden ziyade bireyin uygulamalar yaptığı, etkinliklerin merkezinde aktif olarak bulunduğu öğrenme ortamlarının daha verimli olduğunu savunarak oyunun da çocuk için böyle bir ortam hazırladığını savunur (Koçyiğit vd., 2007). Oyunun tarihi incelendiğinde ise çocuk için önemi zamanla daha iyi anlaşılmış ve çocuğun eğitim sürecine dâhil edildiği görülmüştür.

2.2.2. Geçmişten Bugüne Oyun Tarihi

Oyunun geçmişi ve tarihi incelendiğinde canlıların ve insanoğlunun ilk yıllarından itibaren farklı yapılarda ve devamlı değişim göstererek bugüne kadar varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Oyunun sadece insanlar arasında var olan bir gerçek olduğu düşünülse de Johan Huizinga'nın toplumsal düzende oyunların işlevlerini incelediği

Homo Ludens adlı eserinde oyunun aslında hayvanlar ve insanlara özgü olduğunu, oyun oynayan hayvanların ve insanların oyunların yapısı gereği birçok farklı yeterliği sağladıkları için aslında daha da gelişmiş özelliklere sahip olduklarını ifade etmektedir (Özhan, 1997).

Yapılan arkeolojik kazılarda, oyunların tarihi hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmaktadır. Bugün oynanan birçok oyunun insanlığın ilk dönemlerinden beri devam ettiğini gösteren belge ve bulgular mevcuttur (Aral vd. 2001). British Museum'da sergilenen toprak ve çamurdan yapılmış bir eser, insanların karşılıklı olarak aşıkla oyun oynadıklarını simgelemekte; yine kazılarda elde edilen kabartma ve resimler de taş ve aşıklar ile oynanan oyunların eski dönemlere dayandığını göstermektedir (Özhan, 1997).

Avrupa'da uzun süre çocuğa gereken önem verilmezken, zaman geçtikçe değeri verilmeye başlanmıştır. İlk dönemlerde oyuncak sahibi olma ve oyun oynama anne babanın bulunduğu sınıfla da yakından ilişkilidir. 17.yy'da yapılmış olan kazıma resim sanatı olarak da ifade edilen gravürlerinde ilk kez tahta ata binen çocuklara rastlanmaya başlamıştır. Değnek at var olmayı hep sürdürmüş olup, oyuncakların en eskilerinden biri olarak da nitelendirilmiştir. 18.yy'da çocuk artık küçük bir yetişkin olarak görülmeğe çıkmış; Rousseau, Frobel gibi eğitimcilerin ortaya çıkmaya başlamasıyla çocuğa artık daha olumlu şekilde yaklaşılmaya başlanmıştır. 19. yy'da çalışması gereken bir birey olarak görülen ve evde çalıştırılan çocuk, sanayi devrimiyle beraber dışarıda da çalışmak zorunda kalmıştır. Sanayi devrimi, anne babaların çalışmak zorunda kalmasıyla ilk anaokulunun açılmasında da rol oynamıştır. Bu dönemde zengin ve fakir arasındaki karşıtlık kendini oyun ve oyuncakta da göstermiştir, anaokuluna gidebilen çocuklar tüm gelişim alanlarıyla desteklenirken, diğer çocuklar ise kendi oyunlarını yaratmak ve bulduğunu oynamak zorunda bırakılmıştır. İlk otomobilin piyasaya çıkmasıyla oyuncak arabalar ortaya çıkmaya başlamıştır. 20. yy'da ise ikinci dünya savaşından sonra zengin ve yoksul bütün çocuklar hemen hemen aynı oyuncaklara sahip olmaya başlamıştır. Bu dönemde oyuncaklar hızla değişmekte ve doyumsuzluk baş göstermeye başlamaktadır. Bedeni ve yaratıcılığı destekleyen oyuncakların yerine sadece vakit geçirmeye yarayan oyuncaklar almaktadır. Eski geleneklerle uğraşan insanlar, oyun ve oyuncağın insanın bedensel, ruhsal ve zihinsel sağlığını kazanmasında ve yaşamına adapte edebilmesine katkı sağladığını ifade etmektedirler (Onur, 1982).

Eski Mısır Uygarlığı'na bakılacak olursa içine tohum doldurulmuş çingiraklar oyuncak olmuş daha sonrasında ise pişmiş topraktan küçük bebek ya da hayvanları kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Yunan Uygarlığı'nda oyun ve spora öğretim kadar önem verilmiş, beden gelişimi de ön planda tutulmuştur. Yunanlılara göre beden geliştirmenin en ideal yolu yarışlar olup; oyuncak olarak kilden bebekler, sopayla yürütülen çemberler, topaçlar kullanılmıştır (Özhan, 1997).

Türklerde çocuk oyunları ile ilgili bilgilere Dede Korkut Hikâyeleri'nde rastlanmakta; Divan-ı Lügatit Türk'te ve Evliya Çelebi tarafından yazılan Seyahatname'de de oyunla ilgili terimler bulunmaktadır. Thomas Hyde'nin kaleme aldığı eserinde “Allı dikili, aşık, atlama, bızdık, çalık, dokuztaş, dur tut, falaka, fırlak, gerdan, koz ve ceviz, mangala, kumar, siramana, satranç, sultan, tura, uzun eşek, yumurta oyunları” gibi Türk oyunlarına yer verilmiştir. Farklı dönemlerde farklı uygulamalarla ortaya çıkan oyun kavramı zamanla kuramlar halinde incelenerek bilimsel bir boyut kazanmıştır (Özhan, 1997).

2.2.3. Oyun Kuramları

Çocuğu tanımlamak için kullanılacak iki kelimeden ilk akla gelen sevgi ise; ikincisi de mutlaka oyun olur. Bireyin erken çocukluk dönemindeki gelişimini farklı bakış açılarıyla geliştiren bilim insanları ve farklı kuramlar büyük önem taşımaktadır. Bunlar; Heckhausen- Rahatlama, Helenko- Sistem, Huizinga- Oyuncu İnsan, Spencer ve Schiller- Fazla Enerji, Lazarus- Rahatlama ve Yenileme, Hall- Rekapütülasyon, Groos- İçgüdüsel Alışkanlık, Berlyne-Heyecan Arama, Vygotsky-Sosyokültürel Gelişim, Premack ve Woodruff- Zihin Kuramıdır (Kayabaşı ve Günindi, 2016).

Oyun üzerine ilk kuramı 19.yy sonlarına doğru, bazen belirli kurallar ile bazen de doğaçlama gelişen, bireyin mutlu olmasını sağlayan hedefli ya da hedefsiz faaliyetler olarak tanımlayan Lazarus (1883) geliştirmiştir (Özdoğan, 2014). Oyun kuramlarını klasik ve dinamik olarak iki başlıkta incelenmiştir.

2.2.3.1. Klasik Oyun Kuramları

Bu oyun kuramlarının merkezinde oyunların amacı ile içeriği ön plandadır. Fazla Enerji Kuramı (Spencer), Dinlenme Kuramı (Lazarus), Öncül Deneme Kuramı (Gross) ve Tekrarlama Kuramı (Hall) bu grupta bulunmaktadır.

2.2.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı

Bireyin sahip olduğu enerjinin çoğu zaman planlı ve programlı olmak üzere bazen de plansız faaliyetler aracılığıyla harcanarak bireyin mutlu olması noktasında en önemli ögenin oyun olarak görüldüğü kuramdır. Friederich Schiller ve Herbert Spencer (1906)'e aittir. “Oyun, organizmanın çalışması için gerekli olandan daha fazla enerjiye sahip olduğunda, fazla enerjiyi harcamak üzere oynanır” fikrini savunur. Bu kurama göre insanlar gelişimsel dönemlerine göre sahip oldukları fazla enerjilerini oyunlar yoluyla harcamaktadır. Bireyin sonradan kazanmış olduğu özelliklerin kalıtım yoluyla aktarılabilmesini de savunan fazla enerji kuramının oyun konusunda yetersiz kaldığı nokta ise, oyunun içeriğine gerekli önemi vermeyip, çocuk oyunlarındaki yenilikleri ve gelişmeleri açıklamakta yetersiz kalmasıdır (Çakmak ve Elibol, 2013; Poyraz, 2012).

2.2.3.1.2. Dinlenme Kuramı

Dinlenme kuramını geliştiren Moriltz Lazarus (1883) ve Patrick (1916)'dir. Bu kurama göre, zihnen ve bedenen zorlayan etkinlikler bireyi yıprattığı için bireyin daha fazla yorulmadan sonraki etkinliklere hazır olmak için dinlenmeye geçmesi gerekir. İnsanların, kendisine kişisel ve toplumsal olarak yüklenen bazı görevleri yerine getirdikten sonra, bu görevlerden biraz da olsa uzaklaştıracak, zihnen ve bedenen kendilerini rahatlatacak faaliyetlere katılmaları gerçek dinlenme olarak adlandırılır. Çocuklar da oyunlar aracılığıyla rahatlar ve dinlenme ihtiyaçlarını karşılamış olurlar. Gündelik hayatın zorluğundan, yoğunluğundan, sıkıntısından uzaklaşmak isteyen bireyler de çeşitli sportif ve rekreatif faaliyetler sayesinde zamanlarını daha verimli ve mutlu değerlendirme imkânına kavuşurlar (Sevinç, 2009; Poyraz, 2012).

2.2.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı

Bu kuramın en önemli temsilcilerinden Gross (1899) oyunun yapısı hakkında yaptığı araştırmalar ile oyunun; erken çocukluktan sonra ulaşılacak olan olgunlaşmanın daha sağlıklı olabilmesi için ön hazırlık aşaması ve içgüdülerin eğitimi için en ideal eğitim merkezi olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özdoğan, 2014; Aral vd., 2001).

Gross ayrıca bireyin oyunlar aracılığıyla gündelik hayatın zorluklarından ve sıkıntılarından uzaklaşarak rahatladığını ileri sürer. Çocuğun, asosyal kişilik yapısının oyun aracılığı ile değişerek çevresiyle ilişkilerinde daha çok sosyalleştiğini, çocuktaki saldırganlık gibi ilkel eğilimlerin azaltılabileceğini ya da kontrol altına alınabileceğini kabul eder. Devamlı kavgaya eden ve hırçın davranışlar sergileyen çocukların, alacakları boks, tekvando, karate gibi spor dallarına ait eğitimlerden sonra bu kavgacı özellikleri kontrol edilerek iyi bir sporcu olmaları sağlanabilir. Bu yöntemle birlikte oyun, bireylerin sahip oldukları fazla enerjiyi de azaltma imkânı yakalamasına ve bedensel gelişimlerine fayda sağlayan bir etkinlik haline gelir. Bu kuramda oyunu tam anlamıyla açıklayamaz. Çocuk gelecekte kazanacağı öngörülen davranışları içgüdüsel olarak ilk önce oyunda denemektedir. İçgüdü ve dürtüler aracılığıyla yapılan istekli faaliyetler olarak sınırlanmaması gereken oyun isteği sadece bir şeyler öğrenmek için ortaya çıkmaz. Birey bazı zamanlar da öğrenmeden ziyade mutlu olmak ve rahatlamak için de oyun oynamak isteyebilir (Dönmez, 1992; Doğanay, 1998; Aral vd., 2001).

2.2.3.1.4. Tekrarlama kuramı

Stanley Hall (1884) tarafından geliştirilen bu kuramda birey; kendinden önceki bütün insanların benzer şekilde geçirmiş oldukları olgunlaşma ve gelişim evrelerini kendisi de aynı şekilde deneyimleyerek tekrarlar. Hall, bu kuramında evrim kuramından yola çıkmış olup Öncül Deneme Kuramına karşı bir kuram olarak geliştirmiştir. Çocuk oyunlarının kültürlerin değişimini yansıttığını vurgulayarak, insan gelişiminde olduğu gibi ilkel davranışlardan sosyal davranışlara doğru geliştiğini belirtmiş ve çocukların da oyunlar aracılığıyla kendisinden önceki insanoğlunun evrimsel gelişim sürecini tekrar ederek aynı devinişsel ve ruhsal basamakları geçirmiş olduğunu söylemiştir (Ahioğlu, 1999; Bayhan San ve Artan, 2007).

Fazla enerji kuramıyla paralellik gösteren yönü ise sonradan kazanılmış özelliklerin kalıtım yolu ile aktarılabilmesine inanması olan tekrarlama kuramı, biyolojik deneylerde farklı sonuçlar alınmasıyla; çocuk oyunundaki yenilikleri ve gelişmeleri açıklamada yetersiz kalmış ve oyun ile gelecek arasında bağlantı kuramamıştır (Aral vd., 2001a; Erşan, 2011).

2.2.3.2. Dinamik Oyun Kuramları

Dinamik oyun kuramının önemli temsilcileri olan Freud ile Piaget oyunun içeriğinin, çocuk da oluşan oyun oynama isteğinin sebebini araştırmaktan daha önemli olduğunu düşünerek klasik kuramcılardan ayrılmışlardır (MEB, 2014).

2.2.3.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı

Freud sistematik bir oyun kuramı geliştirmemiş ve oyunu, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, isteklerini gerçekleştirebilmesi ve korkularını yenebilmesi için gerekli ortamı oluşturan; çocukların engellerinden kurtulup zorlu hayat koşullarına ayak uydurabilmesine, kavgacı ve sorunlu kişiliklerin rehabilite edilmesini sağlayarak gerçek duygu ve düşüncelerinin açığa vurulmasına imkân tanıyan etkinlikler olarak tanımlamıştır. Çocuğun isteklerini doyurulması özelliği; sevmeye ve sevilme, ilgi görme, yakınlık görme gereksinimlerini kapsarken travmatik olaylar üzerinde hâkimiyet kurma özelliği ise çocuğun günlük yaşantısında karşısına çıkan ve baş etmekte zorlandığı durumların üstesinden gelebilme durumunu kapsar. Bireyin hayatında tekrarlanarak bireyde korkular oluşturan davranışların ve takıntıların oyunlar aracılığıyla azaltılarak, bireyin korkularının üstesinden gelme becerisini kazanmasına yardımcı olmaktadır (Ahioğlu, 1999; Sevinç, 2009).

Freud oyunu, bireyin sergilediği davranışların bir nedene bağlı olarak geliştiğinden dolayı duygularını bilinçli bir şekilde yansıtmaya imkân bulması için planlı olarak yapılan etkinlikler olarak belirtmektedir. Kişinin duygu ve düşünceleri, istekleri, hayalleri yönlendirilmediği ve denetlenmediği için oyunlarda gerçekleşme fırsatı yakalar. Çocuklar ellerindeki nesneler ve bulundukları ortam sayesinde gerçek dünyadan bir süreliğine ayrılarak kendi hayallerindeki dünyayı oluşturmalarına rağmen; oyunlarındaki hayat ile gerçek hayatın ayrımını yapabilmektedirler. Oyun, çocuğun

yetişkin insan rolünü de oynadığı ve oyun oynarken kazandığı bazı davranışları, duygu ve düşünceleri hayatında kullanabilmek için sakladığı; farklı duyguları başka insanlara veya oyuncaklara, eşyalara yansıtarak hayatında karşılaşacağı çeşitli durumlara karşı tecrübe kazanabilmesine de imkân veren etkinliklerdir (Koçyiğit, vd., 2007; Erşan, 2011).

2.2.3.2.2. Bilişsel Oyun Kuramı

Jean Piaget, oyunla bireyin zihinsel gelişimi ve yetenekleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu savunarak gelişim aşamalarını detaylı şekilde inceleyen çalışmalar yapmıştır. Oyun gelişiminin saf bireysel süreçlerden toplumsal oyunlara ve ortak değerlere doğru ilerlediğini belirtmektedir. Sistemik ve belli bir sırayla birbirini izleyen aşamaların çocukların zihinsel gelişimiyle paralel etkileri olduğunu söylemiştir (Doğanay, 1998; Nikolopoulou, 1993; Ellialtıoğlu, 2011).

İnsan zekâsının gelişiminin temelinde, karşılaşılan durumu var olan şemalarıyla açıklama (özümleme, asimilasyon) ve şemanın yetersiz kalmasıyla birlikte değiştirilmesi, genişletilmesi (kendine uydurma, akomodasyon) işlemlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Piaget, bilginin oyun yolu ile dış dünyadan alınarak sisteme yerleştirme yolu olduğunu belirterek insanın davranışlarında her zaman bulunmakla birlikte çocukta bilişsel gelişimi olumlu yönde etkileyen önemli unsurlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bilişsel gelişim dört döneme ayrılmakla birlikte kendinden bir önceki dönemi kapsayarak ilerler ve insanların tümü bu gelişim evrelerini yaşayarak devam eder (Baykoç Dönmez, 2000; Pehlivan, 2005).

Özetle; çocuk oyunlar oynayarak çevresini yaparak yaşayarak tanıma imkânı bulur ve gelişimini tamamlarken çeşitli deneyimlerle ve zihinsel becerilerin de katkısıyla objeler ve olaylar arasındaki ilişkiyi anlamlandırma, yorumlama ve analiz edebilme becerisi kazanır. Bu sayede çevresine ait kuralları tanıma ve düzene uyum sağlama yeteneği gelişir. Oyun çocuğun tecrübelerini, kavramlara ait bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgu olarak düşünülebilir. Çocuğun kendi kurallar sistemini oluşturabilmesini, yaptıklarını, algıladıklarını, bilgilerini, tecrübelerini, insanlarla olan ilişkilerini kurmasında da oyunun olumlu etkisi azımsanmayacak kadar önemli ve değerlidir. (Gül, 2006; Özdoğan, 2014). Oyun alanında çalışan öncü bilim adamlarına göre; oyunun

yapısı, hangi yaş aralığını kapsadığı ve çocuğun bu yaş aralığında sahip olduğu özellikler değişkenlik gösterebilmektedir.

2.2.4. Oyun Evreleri

Çocuklarda gelişim özellikleriyle birlikte yaşlarına göre farklılık göstermesi beklenen, ilk aşamada tek başına oynanılan oyunla başlayıp sosyal oyuna doğru evirilen süreç pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Kadim, 2012). Bu araştırmacıların başında; Parten (1932), Piaget (1962) ve Smilansky (1968) gelmektedir.

2.2.4.1. Parten’e Göre Oyun Evreleri;

Mildred Parten (1902- 1970), oyunların bireyde oluşturduğu sosyalleşme etkisi üzerinde durmuştur. Oyun, ilk zamanlarda bireysel olarak oynanırken zamanla grupla ve kurallı şekilde yapılmaya başlanmış, bireyin sosyalleşmesine de katkı sağlamıştır (Gül, 2006; Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014) .

a. Tek Başına Oyun (0-2 yaş): Çocukların, kendini tanımaya ve anlamaya başladığı zamanlarda vücutları ve organlarıyla ilgilenmek daha çok ilgisini çeker, başkalarıyla ilişki kurmaktan kaçınırlar. Çünkü çocuk bu yaş aralığındayken; psikomotor, bilişsel ve dil gelişimi tam olgunluğa ulaşmamıştır. İçinde bulunduğu dönemin özelliklerini sistematik bir şekilde kazanan çocuk, eline aldığı nesnelerle oyun oynamaktan, onu bir yerlere vurarak çıkan sesi dinlemekten, ağızına götürmekten büyük haz duyar ve böylece kendi kendine oyun kurma becerisi kazanır. Dikkatini nesnelerle kurduğu oyuna veren çocuk, çevresiyle ilgilenmeyi bırakarak sadece kendi oyununa odaklanır (Ellialtıoğlu, 2011).

b. Paralel Oyun (2-4 yaş): Bireysel oyundan zamanla çevresindeki kişi ve çocuklarında dahil olduğu oyunlara geçen çocuklar; aynı ortamın, oyunun ve oyuncakların kullanılmasına rağmen kendi kurmuş oldukları oyunlara odaklanırlar. Ortamda birden fazla oyun aynı anda oynanır (Ellialtıoğlu, 2011).

c. Birlikte Oyun (4-6 yaş): Birden fazla çocuğun aynı ortam ve malzemelerle birlikte oyun kurmasına rağmen kendilerinin kurduğu oyunu oynadıkları; yaş ve gelişimsel olarak aynı dönem içinde bulunan çocukların oynamış oldukları oyun çeşididir (MEB, 2014).

d. Kooperatif Oyun(6-8 yaşı): Bireysel oyundan ziyade takım olma bilincini kazanan çocuklar, sahip oldukları hedefe ulaşmak için birbirlerine ihtiyaçları olduklarının farkındadırlar. Hep beraber oynanan oyun belirli bir hedefe hizmet eder ve rol paylaşımı yapılır. Oyun materyalleri de çocuklar tarafından birbiriyle paylaşılır. Bu oyunun en belirgin özelliği çocukların duygularını, düşüncelerini, hareketlerini, rollerini birbiriyle paylaşmalarıdır (MEB, 2014).

2.2.4.2. Piaget’e Göre Oyun Evreleri;

Oyunun bireyin olgunlaşmasında, bedensel ve zihinsel başta olmak üzere bütünsel gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu düşünen Piaget; uyumsama ve özümlemenin zihin gelişiminde aynı derecede gerekli olduğuna ve oyunun da çocuğun bu gelişim alanını olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Piaget, oyunun bireyin davranışlarında ve kişiliğinde her zaman bulunan, bireyin zihin gelişimine katkı sağlayan faydalı etkinlikler olarak gördüğünü belirterek; alıştırma, sembolik ve kurallı oyunlar olarak farklı dönemlerde sınıflandırmıştır (Arıcı ve Arıcı, 2014).

a. Alıştırma Oyun; Piaget’nin zihinsel gelişim kuramındaki duyu devinim (0-2 yaş) dönemiyle paralellik göstermektedir. Çocuğun nesneleri ve eylemleri kendisini istediği ve belirlediği şekilde kontrol ederek oynadığı oyunlardır. Elinde bulunan oyuncakları ve nesneleri sallayarak bir yere atma davranışını tekrarladığı oyunlar, alıştırma oyununa örnek verilebilir. Bu tekrarlar başlangıçta bebeğin kendi bedenine yönelikken giderek çevresindeki nesnelere yönelmeye başlar ve çocukların bedeniyle birlikte bir güvenle birlikte yeterlilik hissetmesini sağlar (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır ve Turla, 2010).

Piaget kendi üç çocuğu üzerinde de gözlem ve deneyler yaparak, bu dönemin önemli iki özelliğini ortaya koymuştur. Çocuğun duyularını düzenlemesi, dönemin sembolik olmayan görüşleri ve hareketleri bu dönemin önemli özelliklerindendir (Bayhan San ve Artan, 2007).

Çocuğun elini ya da nesneleri emmesi, ellerini açıp kapatması ve yaptığı bazı fiziksel hareketler psiko-motor gelişime örnek gösterilebilir ve bu dönemin belirgin özellikleri olarak söylenebilir. Objeleri yakalamak, sallamak, atmak gibi psikomotor hareketler çocuk için birer oyundur ve tekrarlanması da oyun doyumuna ulaşmasını sağlamaktadır.

Bu faaliyetler, çocuğun neler yapabildiğini ispatlamasının bir yoludur ve hareketleri tekrarlayarak yaptıklarından zevk alır (MEB, 2014).

b. Sembolik Oyun (2-12 yaş); Çocuğun hayalinde yer alan bir nesne veya oyuncak farklı bir role bürünebilir ve sembolik olarak farklı görevler üstlenebilir. Örneğin; uzun süpürge sopasına ata biner gibi binerek oyununa dâhil edebilir. İki ile on iki yaşlarını kapsayan bu oyun yapısında çocuklar, kendisini de farklı nesnelerin yerine koyarak farklı duygu ve düşünceleri anlama becerisi kazanmaktadırlar (Ömeroğlu vd., 2010).

Piaget, sembolik oyunun çocukların düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Bu dönemde çocuklar, gerçek-hayal kavramları arasındaki farkı anlama ve yorumlama yeteneği geliştiği için dış etkenlerin etkisinde kalmadan kendi gerçeklerini oluşturabilmektedirler. Herhangi bir kural ya da sınırlama söz konusu olmayıp çocuğun nesneleri farklı şekilde anlamlandırması ve kendi isteği doğrultusunda kullanması söz konusudur. Bir yastığı bebek olarak kullanmakta, bir kâğıt parçasını veya bir tabağı uçak gibi kullanmakta, bir sopayı at olarak düşünmektedir. Çocuk sembolik oyunda üç önemli adımı tamamlar.

- I. Yaş büyüdükçe, sembolik oyunlarında gerçek yaşam koşullarından ayrılmaya başlamaktadır. Çocuklar öncelikle gerçek nesneleri kullanarak oyun oynarlar. (Telefonla konuşmak için bir oyuncak telefon kullanmaları vb.) burada taklidi hareketler vardır.
- II. Sembolik oyunlar ilk önce direkt kendisiyle ilgilidir. Bir sopayı kaşık olarak kullanıp kendini besler. Sonradan diğer nesnelere davranışlarda bulunur (çocuğun bir oyuncakla bebeğini beslemesi gibi).
- III. Sembolik oyun, aşamalı olarak daha karmaşık yapıları içerir. İlk önceleri bir bloğu çay içmek için kullanırken çocuk bunu sadece kendi için tasarlar. Sonrasında yaşlılarıyla bir çay partisi düzenleyebilir (Bayhan San ve Artan, 2007).

Sembolleşme yeteneği yaş ile gelişir. Çocuğun oyunlarda zihinsel faaliyetler göstermesiyle zihinsel olarak daha akılcı kararlar alınabilmektedir (MEB, 2014).

c. Kurallı Oyun (12 yaş-..); Piaget'e göre somut işlemler dönemi sonrasında görülen bu oyunlarda çocuklar oyuna katıldıkça sosyalleşerek daha akılcı düşünmeye başlar ve zihinsel gerçeklerini de geliştirmiş olurlar. İçinde bulunulan dönemde oynanan oyunlar

daha önceki dönemlere göre daha kurallı olarak oynandığı için çocuğun kuralları bilmesi, kurallara uygun hareket edebilmesi ve düşünme becerisini kullanabilmesi gerekmektedir. Oyun kurallarına uygun oynamayan çocuklara cezalar verilebilir (Arıcı ve Arıcı, 2014).

Piaget; akılcı düşünmenin yalnızca nesneler ile oynanan oyunlarla değil, başka çocukların içinde olduğu oyunlarla da gelişebileceğini belirtir. Belli bir gruba ait olarak ortak hedeflere ulaşabilmek için beraber konuşabilmenin ve mücadele edebilmenin zihin gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir (Özdoğan, 2014).

İçinde bulunulan oyun evresinde, belirlenen kurallara uyulması çok önemli olup; uyanlar için ödül, uymayanlar için de cezalar verilebilir. Birey oyun oynarken uyum sağladığı kurallar sayesinde çevresel ve hukuksal kurallara da uyumlu davranır (MEB, 2007).

2.2.4.3. Smilansky'e Göre Oyun Evreleri;

Smilansky, temel olarak sosyo-dramatik oyun üzerinde durmuştur. Bu konu üzerine çocuklarla yaptığı çalışmalarda, Piaget'nin sınıflandırdığı bilişsel gelişime bağlı oyun evrelerini daha da genişleterek, keşfedici ve işlevsel oyunların sembolik oyunlardan farklı olarak, belli amaca yönelik yapı-inşa oyunu olduğunu öne sürmüştür. Sembolik oyunlarda çocukların deneyimlerinin daha önemli olduğunu belirtmiştir. Smilansky birbirinden farklı yapı ve davranışları içermekte olan, karmaşık özellikler taşıyan dört oyun evresi modelini önermiştir (Erşan, 2011). Bu evreler; işlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyundur.

a. İşlevsel Oyun:

Oyun en başta çocuğun bedensel ve psikomotor kapasitesiyle kaslarını geliştireceği şekilde hareket etmesini sağlar. Bu dönemde oynanan oyunların özelliği çocuk için 'işlevsel' olmasıdır. Yaptığı hareketleri tekrarlayarak farklı hareketler keşfeder, bu sayede ilk oyunlarını gerçekleştirmiş olur (Ömeroğlu, vd., 2010). Örneğin; yumuşak oyuncakları tutup atmak, çingirak sallamak vb.

b. İnşa Oyunu: Bu oyun türünde çocuklar yaratıcılığını, merak etme ve keşfetme duygusunu, girişkenliğini ve üretkenliğini artırıcı etkinlikler olduğu ve nesneleri farklı amaçlarla farklı görevler vererek kullanmaktan büyük haz duyarlar (Ömeroğlu vd.,

2010). Aynı materyali farklı biçimlerde kullanarak yaratıcı yönünü destekler. Örneğin; eğri, oval, üçgen, sütun şekilli bloklar vb.

c. Dramatik Oyun: İnşa oyunundan sembolik oyuna geçen çocuk, duygu, düşünce ve hayallerinin imkan verdiği ölçüde sembolik oyundaki etkinlikleri gerçek yaşamında var olduğu şekliyle canlandırmak ister. Hayalinde yaşattığı kahramanları, nesneleri ve olguları temsilen farklı araç-gereç, kıyafetler ve objeler kullanmaktadır. Örneğin; makyaj, topuklu ayakkabılar, kravat vb (Sevinç, 2009).

d. Kurallı Oyun: Çocuk planlı bir şekilde hazırlanan ve belirli kuralları olan bu oyun çeşidinde sınırlılıklarını, nerede nasıl davranması gerektiğini ve sorumluluklarının farkında olmayı öğrenir. İlerleyen dönemlerde herkesin kuralları benimsemesi ve uyum sağlaması beklenmektedir. Oyunun bitmesiyle birlikte ise kurallara uyulup uyulmadığı ve oyunun genel işleyişi ile ilgili değerlendirme yapılır. Oyunun yapısında ve kalitesinde içinde bulunulan gelişim döneminde göre farklılıklar görülebilir. İlkokul dönemine rastlayan bu dönemde çocuklar mantıksal düşünmeye ve düzene önem verirler (Sevinç, 2009). Örneğin; ritimli oyunlar, çekişmeli yarışlar, bir olayın dramatizasyonu vb.

Oyunun evreleri bilim insanlarına göre farklılık göstermekle beraber birçok ortak noktasının olduğu da görülmektedir. Oyunun sınıflandırılması için de farklı bilim insanları tarafından ortak noktalar ortaya koyularak belirli çalışmalar yapıldığı söylenebilir.

2.2.5. Oyunun Sınıflandırılması

Sınıflandırma; bir eylem ya da nesneyi belli özelliklerine göre tasnif etmek olarak ifade edilebilir. Oyunun da belli özelliklerine göre sınıflandırılmasında, ilk önce Lombart (1980)'in betimleyici sınıflandırmalar ve tipolojik sınıflandırmalar olarak iki gruba ayırdığı ortaya çıkmaktadır. Çocuk oyunlarındaki betimleyici sınıflandırmalar belli çevrelerde oyunlar kurabilmeyi mümkün kılarken; tipolojik sınıflandırmalar ise oynanan oyunun doğal yapısı ve gelişimi ile ilgilenmektedir (Cengiz, 1996).

Oyunların sınıflandırılması, bilim insanlarının bilgi, birikim ve bakış açılarına göre çok çeşitli şekillerde yapılmıştır. Oyunların nitelik açısından tartışılarak sınıflandırıldığı en önemli çalışmalardan biri Roger Caillois (1913-1978) tarafından yapılmış ve oyun

çalışmalarının alanını geniş tutarak, oyun içindeki kişilerin motivasyonlarını artırmak için ihtiyaç duydukları başarıma duygusu ve heyecanı sağlaması yönünden oyunları gruplandırmış ve dört grupta incelemiştir;

- 1.Şans Oyunları: Rastlantıya dayanan oyunlar. Örn: milli piyango, kâğıt oyunları vb.
- 2.Gösteri-Rol Oyunları: Oyuncular kendi kişiliklerinin dışında bir rol üstlenirler ve onu oynarlar. Örn: tiyatro, opera vb.
- 3.Macera-Heyecan Oyunları: İnsana heyecan veren, insanı sevindiren, coşturan, ona zevk veren eğlencelerdir. Coşkulu dans etme, kayak, araba yarışları, hız yapma, dağa tırmanma gibi aktiviteler bu gruptadır.
- 4.Mücadele-Yarışma Oyunları: Yarışma, çekişme gibi oyunlardır. Sporda olduğu gibi motor aktivitelere veya dama satranç gibi zekâ gücüne dayanır ve dörde ayrılır;
 - a. Fiziksel beceri oyunları: Halter, koşu oyunları, bowling vb.
 - b. Fiziksel beceri ve strateji oyunları: Voleybol, basketbol, futbol vb.
 - c. Strateji oyunları: Dama, satranç vb.
 - d. Strateji ve şans oyunları içeren beceri oyunları: Sıçratan ip vb. (Arıcı ve Arıcı, 2014).

Parten ise 2-5 yaş arasındaki çocukların oyun etkinliklerini gözlemlemiş ve oyun türlerini altı başlık altında özetlemiştir.

I-Uğraşsız Davranış: Çocuk bir şeylerle meşgulmüş gibi görünmesine rağmen, gerçekte oynamamakta ve etrafını izlemektedir. Çocuğun ilgisini çeken bir şey olursa o zaman ilgilenir, genel olarak etrafı gözleyip kendi bedeniyle oynar.

II-Seyirci: Çocuk oyuna katılmaktan çok, zamanın önemli kısmını daha büyük çocukları izlemekle geçirir. Onlara oyun hakkında sorular sorar, bilgi alır ve tavsiyelerde bulunur. Ama kendisi oyuna katılmaz. İlginç veya heyecan verici bir olayı izlemek yerine kesinlikle belli bir grubu seyretmesi ‘uğraşsız davranış’tan farklıdır.

III-Yalnız, Bağımsız Oyun: Çocuklar oyuncaklarıyla kendi başlarına, özgür bir şekilde oyunlar kurabilirler. Oyunlarına yoğunlaştıkları için diğer çocuklarla oynamak, onlarla konuşmak için çaba harcamaz.

IV-Paralel Etkinlik: Bu oyun içinde de çocuklar özgür bir şekilde oyun kurar ama diğer çocuklarla ortak kullandığı oyuncak ya da nesneler sayesinde farkında olmadan

diğer çocuklarla aynı ortama girer. Ancak oyuncaklarıyla uygun gördüğü biçimde oynar. Diğerlerin etkinliklerine katılmaz, onları etkilemeye çalışmaz. Dolayısıyla onlarla ‘birlikte’ oynamaktan çok onların ‘yanında’ yer alır.

V-Birlikte Oyun: Çocukların sosyal döneminde gözlemlendiği, diğer çocukların etkinliklerine ilgi duymaya başladığı dönemi içerir. İlgi duymasa bile birinin etkinliğine katılabilir.

VI-İşbirliği Kurucu ya da Örgütleyici-Tamamlayıcı Oyun: Sosyal katılımın tamamen gerçekleştiği etkinliklerdir. Oyunda sosyal ilişkiler önem kazanır ve açıkça gözlenir. Oyun grubu oldukça örgütlüdür. Belli bir ürün ortaya koyma, yarışma gibi aktiviteler oyunun içeriğini oluşturur (Arı, 2005).

Oyun ve Büğü adlı kitabında, Türklerin Anadolu’da yarattığı ‘oyun’ diye nitelendirebilecek etkinlikleri geniş bir açılımla ele alan Prof. Dr. Metin And; oyunla ilgili bir tanım vermemiştir. Bununla birlikte oyunların bazılarını, oynanan araçlara, amaç ve oynanış biçimine bakılarak isimler verilmiştir. Aşıkla, yüzükle, topla, değnekle, taşla ve gülleyle oynanan oyunlar; koşma-kovalama-kurtarma-zor kullanma oyunları, atlama, sıçrama, sekme oyunları, saklama-saklanma-oranlama oyunları, dilsiz-şaşırtma-şaka oyunları, dramatik nitelikte-büyülük-törensel oyunlar ve diğer oyunlar olarak gruplandırmaktadır (And, 2003).

Türk Halk Bilimci Prof. Dr. Pertev Nail Boratav oyunları üç grupta açıklamaktadır. Bunlar;

I-Sadece çocuklara özgü oyunlar: Üç şekilde oynanmaktadır. Bunlar;

- a.Büyüklerin küçüklerin oynaması için kurduğu oyunlar
- b.Çocukların söz oyunları
- c.Takımlar halinde, danslı, türkölü oyunlar ve basit taklit oyunları.

II-Talih, kumar, fal, niyet oyunları; büyülek ve törenlik oyunlar: Dört şekilde oynanmaktadır. Bunlar;

- a.Talih oyunları
- b.Kumar oyunları
- c.Niyet ve fal oyunları

d.Törenlik ve büyüklük oyunları.

III-Beceri ve güç oyunları: Dört şekilde oynanmaktadır. Bunlar;

a. Asıl beceri oyunları; ütmeli beceri oyunları

b.Jimnastikli ritmik oyunlar

c.Asıl güç oyunları

d.Güç ve beceri karmaşık oyunları.

IV-Zekâ oyunları: Altı şekilde oynanmaktadır. Bunlar;

a.Aldatmaca yutturmaca oyunları

b.Bellek gücü, düşünce çevikliği, sezinleme oyunları

c.Çizgili oyunlar

d.Taşlı oyunlar

e.Saklamaca ve saklambaç oyunları

f.Başkaca zekâ oyunları.

V-Katışimli Oyunlar: İki şekilde oynanmaktadır. Bunlar;

a.Katışimli oyunlar

b.Oyuncaklar (Özhan, 1997).

Oyun ile ilgili birbirinden farklı birçok sınıflandırma yapılmıştır. Özhan (1997)'a göre ise oyun hakkında yapılan tanımlamalar ve tasnifler birlikte düşünüldüğünde birbirini tamamlamaktadır. Her sınıflandırmanın kendi içinde eksikleri olmasıyla beraber diğer başka bir çalışmayla bir bütünlük sağlanabilir.

Oyun temelli öğrenmenin önemini vurgulayan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına (2016) göre oyun türleri üç grupta incelenebilir. Bunlar;

a. Karakterlerine göre oyun türleri;

a-I-Fonksiyon oyunları: Çocuğun kollarını bacaklarını sallaması, kıpırdanıp sağa sola dönmesi gibi bilinçsizce ilk yaptığı hareketler kendisiyle oynadığı ilk oyunlardır. Yaptığı bu ilk alıştırmalar fonksiyon oyunları olarak tanımlanabilir ve bu davranışlar tam anlamıyla oyunun gerçek bir göstergesi sayılmaz. Çocuğun vücudunu tanıması,

hareketlerini keşfetmesi, aynı hareketi sayısız kez tekrar etmesi bu dönem oyununun özellikleri arasındadır.

a-II-Hayal oyunları: Çocukların hayallerini, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları; nesnelere olduklarından ziyade farklı görev ve işlev yükledikleri, hikâyeleri ve durumları değiştirerek farklı anlamlar ile düşledikleri gibi kurguladıkları oyunlardır. Cottrell (1987)'e göre hayali oyun, çocuğun doğal gelişim evrelerinde ortaya çıkan, yapılandırılmamış ve çocukların kendiliğinden oynadığı oyunlardır. Hayali oyunlar anlık, kuralları ve belli bir süresi olmayan oyunlardır (Özyürek, 2010). Çocuk o an gerçekte bulunmadığı bir durumu hayalinde canlandırarak yaşayabilir, durumla ilgili deneyim kazanabilir ve yaratıcılığını geliştirecek fırsatlar yakalayabilir.

a-III-Grup oyunları: Genellikle beş-altı yaş dönemindeki çocukların birlikte oynadıkları oyunlara denir. Daha önceki oyun dönemlerinde kendi başına ve bağımsız bir şekilde oyun oynayan çocuklar, gün geçtikçe parçası olduğu evi, aileyi, çevreyi ve arkadaş gruplarını tanıyarak; zamanla sadece kendisi ve oyuncaklarının olduğu oyunlardan sıkılır ve sosyalleşmek adına farklı ilişkiler kurmaya başlar. Okul öncesi dönemde grupla birlikte oynanacak oyunlar, içinde bulunulan gelişimsel dönem ve yaşa uygun şekilde hazırlanmalıdır. Grup oyunları açık havada oynanabileceği gibi; oyun salonu, spor salonu ve sınıflarda da oynanabilir (MEB, 2016).

b. Oynandığı yere göre oyun türleri;

b-I-Salon-sınıf oyunları: Genellikle spor salonu, oyun odası, konferans salonu ve sınıflarda oynanan oyunlardır. Okul öncesinde oynanan bu oyunlar üç farklı yapıda gruplandırılır.

-Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun etkinlikleri: Öğrenme merkezlerinde ve serbest zaman etkinliklerini de kapsayan, çocukların kendi özgür seçimleriyle başlayan ve süren oyunlar olarak ifade edilebilir. Bireysel, eşli, küçük veya grup şeklinde tamamen kişisel ilgi ve tercihler doğrultusunda şekillenir. Öğretmenin çocukları gözlemlemek için kullandığı zaman dilimidir ve çocukların oyunlarına gerekmediği müddetçe müdahale etmez.

-Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Çocuğun, gelişimini önemseyen ve tüm boyutlarıyla desteklenmesi gerektiğini belirten, kendisi ya da öğretmenin başlattığı,

etkin bir şekilde katıldığı, çocuğun merkezde olduğu ve yaratıcılığa imkân sağlayan etkinliklerden oluşan oyunları kapsar.

-Yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen, yönergelerin ve kuralların başkaları tarafından belirlendiği, çocukların küçük ya da büyük gruplarla katılım sağladığı, materyallerin olduğu, öğretmen tarafından kazanım ve göstergelere uygun olarak hazırlanan, oyunun merkezinde çocuk ve öğretmenin etkin olarak yer aldığı oyunlardır.

b-II-Açık hava oyunları: Bahçede, kırdan, sokakta, piknik alanlarında ve parklarda, çocukların bağımsızlıklarını ve yaratıcılıklarını destekleyen, kapalı alanda oynanan oyunlara göre daha geniş bir alanda doğayla iç içe oynanan oyunlardır.

Açık hava oyunları çocukların temiz hava alabilmelerini sağlar. Çocukların istediği şekilde hareket edebildiği ve çevrede rahatsız edici sesler olmadığı için kendilerini istedikleri gibi duyabildiklerinden dolayı daha verimli olmaktadır. Doğanın bütün imkânlarını oyunlarına adapte edebildikleri için yaratıcı kişiliklerini de geliştirmiş olurlar. Çocuklar ağaçlar, kuşlar, rüzgârın sesi, kar, yağmur, su birikintisi vb. gibi doğaya ait zenginlikleri de oyunlarının bir parçası haline getirebilirler. Koşma, kovalamaca, bireysel ve grupla yapılan sporsal etkinlikler açık havada yapılan oyunlardan bazılarıdır (MEB, 2016).

c. Kullanılan araca göre oyun türleri;

c-I-Araçta yapılan oyunlar: Oyun için uygun olan araçların içinde veya üzerinde oynanan oyunlar bu grupta yer alır. Kulplu beygir, Denge aleti, tahterevalli, salıncak, vb.

c-II-Araçla yapılan oyunlar: Oyunun oynanabilmesi için bazı araçlara ihtiyaç duyulan oyunlar bu grupta yer alır. Topla hedeflerin düşürüldüğü oyunlar, raket ve topun kullanıldığı oyunlar, topa çevirme, yakar top vb.

c-III-Araçsız yapılan Oyunlar: Herhangi bir araca ihtiyaç duyulmadan oynanabilen oyunlar bu gruptadır. Kutu kutu pense, tırtıl, kurt baba, aslan avı, meyve sepeti vb. (MEB, 2016).

Oyun türleri önceden belirlenen hedefler doğrultusunda çocuğun farklı gelişim alanlarını desteklemek için kullanılabilir. Örneğin; hayali oyunlar daha çok yaratıcılığını

desteklerken, araçla yapılan oyunlar büyük kas gelişimini daha çok etkileyebilir. Ancak genele bakıldığında her oyunun çocuğun farklı gelişim alanını desteklediği söylenebilir. Oyunun çocuk için önemi ve gelişim alanlarına etkisi tüm bilim çevrelerince ortaya konmuştur.

2.2.6. Oyunun Önemi ve Çocuğun Gelişimine Etkileri

Çocuğun hayatında vazgeçilmez aktivitelerinin başında gelen oyun; önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı ya da plansız olan, kurallı ya da kuralsız gerçekleşen; çocuğun hiçbir zorlama olmadan kendiliğinden katılmak istediği; psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel, dil ve öz-bakım becerilerinin gelişimini destekleyen, çocuklar için hayatın önemli bir parçası, kalıcı ve aktif öğrenme için en iyi yöntemlerden biridir (Bayhan San ve Artan, 2007).

Her şeyden önce oyun oynayan çocuk hareket ederek enerjisini harcar ve rahatlar. Oyunun fiziksel ve ruhsal rahatlamaı sağlaması dışında, çocuğun karakterinin şekillenmesinde ve özgüveni yüksek bir birey olmasında büyük katkısı vardır. Biyolojik özellikleri oluşturan zekâ, algı, girişkenlik, yaratıcılık ve analitik düşünme becerisi çocuğun oyununu etkileyen içsel faktörleri oluştururken; aile, arkadaş çevresi ve okul ortamı ise dışsal faktörleri oluşturmaktadır. Bu sebeple oyun, birçok bilim insanına göre çocuğu analiz etmek ve değerlendirmek için sağlıklı sonuçlar alınabilecek en önemli yöntemdir. Oyun aracılığıyla çocukların duygu ve düşüncelerine, ilgi ve ihtiyaçları ile hayallerinin neler olduğuna ulaşılabilir. Çocuğun duygu durumu, zihin yapısı, farklı durumlara karşı verdiği tepkiler oyun oynadığı sırada açığa çıkan özellikleridir ve çocuğu gözlemlemek için iyi bir fırsat oluşturur. Oyun oynayan çocukta, oyuncaklarından ziyade ortaya koyduğu özgün ürünler daha önemli olup; bilime meraklı, araştıran ve sorgulayan kişilik yapısına sahip yaratıcılık gerektiren oyunlara ilgi duyması, bilimsel düşünmeye attığı ilk adımlardır (Yamaner, 2001).

Oyunla çocuk kalıcı öğrenme fırsatı yakalayarak, zengin ve uyarıcısı fazla ortamlarda deneyimlerini arttırır. Oyun çocuğun uzmanlık alanıdır ve çocuk için ortam, zaman ve durumlar oyunun sürdürülebilirliğini etkilemez (MEB, 2013).

Sevinç (2009)'a göre; oyun çocuklara aktif öğrenme imkânı sunar ve araştırarak öğrenmesinin yolunu açar. Çocuğun keşfederek ve deneyimleyerek bilgiye ilk

kaynaktan ulaşabilmesi için özgürce düşünebildiği, kendi başına hareket edebileceği ortamlar ve materyaller temin edilmelidir. Eğitimde kalıcı öğrenmeleri sağlayan yöntemlerin başında oyun gelmesine rağmen; şekilciliği önemseyen toplumlarda, oyun gereksiz yapılan faaliyetler olarak sınıflandırılarak ders saatleri içinde yasaklanmıştır. Hâlbuki çocuk toplum içinde nasıl davranacağını oyun aracılığıyla öğrenirken; bilişsel, fiziksel ve duygusal becerileri de yine oyun oynarken farkında olmadan öğrenir (Özhan,1997).

Çocuk ayrıca, oyun aracılığıyla kaygı ve korkularıyla yüzleşerek duygularını tanıma fırsatı yakalar; oyun esnasında sergilediği davranışlarının diğer çocukları etkileyip etkilemediğini fark ederek grupla oyunlara katıldığı için sosyalleşmeye de başlamış olur. Bununla birlikte, çocukların çeşitli roller üstlenmesiyle empati duygusunu geliştiren oyunlar, çocukların sosyal, duygusal ve diğer alanlarla ilgili sorunlarla da başa çıkabilmesine olanak sağlar (Arı, 2005).

Fenson, Kagan, Kearsley ve Zelazo (1976)'a göre oyun, zihin gelişiminde gerekli olan uyaranların ortama girmesine öncülük eder. Bebeklik döneminde çevresinde bulunan nesneleri tanımayla başlayan, ergenlik ile yetişkinlikte yaratıcı problem çözme ile sürer. Koşma, atlama, zıplama, tırmanma vb. motor beceriler çocukta hareket becerilerinin ve koordinasyonun gelişmesine yardım eder (Arı, 2005).

Çocukların beslenme, barınma ve güvende olma gibi fizyolojik ihtiyaçları kadar öneme sahip olan oyun; çocuğun bütünsel gelişim gösterebilmesi için uygun öğrenme ortamı oluşturulmasında katkısı olan, çevresini tanıyıp anlamlandırıdığı ve motor beceriler kazandığı faaliyetlerdir (Arıcı, 2006; Jones, 2007).

Çocuklar; kavramlar, cisimler, topluma ait kurallar, kişisel haklarla ilgili birikimlerini ve başkalarıyla rekabet içinde olmayı oyunlara katılıp öğrenerek kendini geliştirme imkânı bulur. Çocuğun farklı yönlerden gelişimine katkı sağlayan oyunun etkilerini dört ana başlıkta gruplandırabiliriz;

1. Çocuğun bedensel gelişimi üzerine oyunun etkileri
2. Çocuğun duygusal gelişimi üzerine oyunun etkileri
3. Çocuğun zihinsel (bilişsel) gelişimi üzerine oyunun etkileri
4. Çocuğun dil gelişimi üzerine oyunun etkileri (Yamaner, 2001).

2.2.6.1.Çocuğun Bedensel Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri

Gelişim; fiziksel ve nörolojik yapıları, düşünme sürecinin ve davranışların zaman içindeki değişimlerini tanımlar. Gelişimin aslında tüm yaşam boyunca devam eden bir süreç olduğu bilinmekte, erken çocuklukta diğer dönemlere göre daha açık bir şekilde görülmektedir. Psiko-motor gelişimin ise vücudun ve nörolojik sistemin aynı yönde büyümesi ve gelişmesiyle, vücudun bütün parçalarının istemli şekilde hareket etmeye başlamasıdır. Çocuk ev ve okul ortamında oynarken devamlı olarak motorik hareketler sergilemektedir. Çocuk koşar, tırmanır, sıçrar, bloklarla bir şeyler yapar, hamurla oynar ve tüm gün boyunca motor hareketleri yapmayı sürdürür. Psiko-motor etkinlikler her zaman sade bir şekilde yapılmaz, bazen de bir oyun içinde de karşımıza çıkabilirler (Bayhan San ve Artan, 2007).

Bedeni tanıyıp ve temel becerileri geliştirip yaşamsal açıdan son derece önemli olan organize hareket becerileri oyun ile gelişmiştir. Oyun tüm hayvan türleri için olduğu gibi insanoğlunun da en temel hayatta kalma egzersizlerinden bir tanesi olarak ortaya çıkmış ve binlerce yıllık insan varlığı içerisinde kendisine yer bulmuştur (Talimciler, 2015).

Yamaner (2001)'e göre bedensel gelişim, vücudun gelişimiyle ilgili olup kişide fiziksel beceriler için zemin hazırlar. Oyunun bireye etkisi incelenirken, bireyin sahip olduğu fiziksel yapısının antropometrik kapasitesiyle birlikte bütünsel olarak etkilendiği unutulmaması gereken noktalardan birisidir. Oyunların sadece çocuklar için değil değişik yaş gruplarındaki bütün bireyler için farklı etkileri olan faaliyetler olarak görülebilmesi önemlidir. Küçük yaş grubundaki çocuklar zamanlarını değerli geçirmek ve mutlu olmak için oyunlar oynarken; yaşlı bireyler ise oyunları sağlıklarını korumak için en etkili araç olarak görmektedirler (Yamaner, 2001).

Hareketli oyunların insan vücuduna katkısı oldukça fazladır. Oyunun fiziki mücadeleyi de içinde barındırmasının sonucu olarak; özellikle gelişme çağındaki çocukların aktif oyun oynamasıyla; kalın ve ince kaslar, solunum ve dolaşım sistemi, kemiklerin ve eklemlerin ile tendonlar, immün sistem, nörolojik sistemin gelişmesinin sonucu olarak; fark edebilme, karara varabilme ve dikkatin gelişimi desteklenmektedir. Organizmanın sistemlerindeki bu gelişmeler ise; güç, sürat, sağlamlık, devinim, vücut koordinasyonu ve becerilerin gelişmesi olarak kendini gösterir (Yamaner, 2001).

2.2.6.2. Çocuğun Duygusal Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri

Sosyallik, bireyin içinde bulunduğu toplumdaki diğer insanlar ile ilişkilerini kapsayan ve yaşam boyunca gelişmeyi sürdüren olgudur. Çocuklara öğretilen bazı oyunlar onlarla çevreleri arasındaki sosyal ilişkiler kurulmasını sağlar. İlerleyen yaşlarla birlikte çocuklar hayatta öğrenci, arkadaş, eş gibi çeşitli roller üstlenirler (Aytekin, 2001). Duyguların, insan yaşamının önemli parçalarından birini oluşturduğu ve bu parçanın olmamasıyla bireyin insani yönünü yok ettiği; duyguların olmadığı bir ortamda sosyalleşmenin de mümkün olmadığı kabul edilmelidir. Bundan dolayı, insanlarda sosyallik ve duygusallık kavramı iç içe geçmiş, tek bir terim halini almış ve birbirinden ayrı düşünülemez hale gelmiştir (Bayhan San ve Artan, 2007).

Çocuğun sosyalleşmesinde oynamanın ve oyunla zihinsel dünyasını geliştirmesinin etkisi büyüktür. Çocuk, küçük yaştan itibaren oyunun kurallarından hareketle, toplumsal yaşama ait olan değerleri, grup içerisinde davranma dinamiklerini öğrenebilir (Talimciler, 2015). Oyun yolu ile çocuk gelecekteki rollerini kazanır. Oyun çocuğun gerçek yaşantısında yer alacak deneyimleri içermektedir. Özellikle evcilik ve blok oyunları gibi hayali ve dramatik oyunlar çocuğun yetişkin yaşantısını taklit etmesini sağlar (Tezel, 1993).

Sosyal-duygusal gelişime oyunun katkısı oldukça fazladır. Sosyal gelişimin oyuna etkileri şöyle özetlenebilir:

- ✓ Çocukluk dönemindeki kızların annelerini ya da çevresindeki diğer kadınları; çocukluk dönemindeki erkeklerin ise babalarını ya da çevresinde bulunan diğer erkekleri modelleştirerek oyunlar kurması ve bu şekilde cinsiyetçi rolleri pekiştirerek kendini geleceğe hazırlaması,
- ✓ Toplumun en küçük birimi olan aile bireylerinin ve toplumda bulunan diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek, bireylerin görevlerini, sorumluklarını, davranış stillerini ve kişilik yapılarını etkin öğrenmesi ve kız-erkek rollerinin pekiştirmesi,
- ✓ Farklı meslek gruplarında çalışan insanların rollerini taklit ederek mesleklerin kuralları hakkında bilgi sahibi olma,
- ✓ İletişimi, gözlemlemeyi, paylaşmayı ve diğer insanlara yardım etmeyi öğrenme

- ✓ Arkadaşları ile birlik olup sorunlara ortak çözümler üretebilme,
- ✓ Yazılı ya da sözlü toplumsal kurallara uyum sağlama
- ✓ Etik olan-etik olmayan, yasalara uygun-yasalara aykırı, mutlu-mutsuz, taraflı-tarafsız gibi değeri benimseme (Bayhan San ve Artan, 2007).

Oyunların duyuşsal gelişime kattıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- ✓ Kendisini mutlu edecek ya da üzecek farklı durumlara karşı duygularını kontrol edebilme ve tepki verebilme
- ✓ Ailesinde bulunan bireyler başta olmak üzere çevresindeki farklı statülere sahip kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerini gözlemleyerek oyununa yansıtabilme
- ✓ Kişisel dünyasında kendisinin davranışlarını ve tepkilerini gözlemleyerek değerlendirebilme
- ✓ Özgüven sahibi bir birey olabilme
- ✓ Farklı durumlardaki olaylara karşı verdiği tepkileri kontrolü altına alabilme
- ✓ Oyunlar aracılığıyla gündelik yaşantısındaki sorunlardan uzaklaşarak, rahatlamayı öğrenme (Bayhan San ve Artan, 2007).

Çocuk, oyunlar aracılığıyla yardımlaşmayı, paylaşmayı, iş birliğini, başkaları ile olumlu ilişkilerde bulunabilmeyi öğrenerek topluma kolay bir şekilde uyum sağlar. Çocuğun oyun esnasında gözlemlenmesi; liderliğe uygun olup olmaması, sessiz ve sakin ya da girişken olması, arkadaşlarıyla ilişkilerinde samimi olup olmaması, iş birliğine açık ve paylaşmayı seven, sorumsuz ya da sorumluluk sahibi olması ile başkalarıyla olan ilişkilerinde nasıl davrandığı vb. gibi kendisi hakkında daha ayrıntılı bilgi elde edebilmeye imkân verir (Çağdaş ve Seçer, 2011).

2.2.6.3.Çocuğun Zihinsel (Bilişsel) Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri

Ch. Bühler ve H. Hetzer (1926), 1920'li yıllarda oyunun, bilgi ve düşünce gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Daha sonra bu konu üzerinde durulmamış ve ilk defa İsviçreli psikolog J. Piaget çocuğun zihinsel gelişiminde oyunun yerini ele alıp, incelemiştir (Özdoğan, 2014) .

Piaget, çocuğun bilişsel gelişiminde olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi üzerinde durmuştur. Öğrenmenin, çocuğun geçirdiği yaşantıların biyolojik olgunlaşma düzeyi ile girdiği karmaşık bir etkileşim sonucunda, çevresinde olup bitenlere anlamlar yükleyerek meydana geldiğini vurgulamıştır. Piaget bireyin dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime ‘bilişsel gelişim’ adını vermiştir (Erden ve Akman, 1997; Jersild, (1972)’den aktaran Aktaş, 2009).

Oyunun zihinsel gelişime ilk sıradaki etkisi öğrenmedir. Çocuk oyunda her türlü kavramı ve nesneyi tanıyarak, kullanma özelliklerini, görevlerini öğrenir. Bu öğrenme, akılda bilgi birikimi ve çalışma açısından gelişmedir. Oyuna çocuğun ‘zihinsel antrenmanı’ da denilebilmektedir. Böylece yeni kavramları ve nesneleri tanımayı, kullanmayı öğrenen çocuk, diğer çocukların durumlarıyla ilgili olarak tahmin yapabilmektedir. Elde edilen bir takım bilgilere dayanarak kazanılan analiz edebilme becerisi sonraki yaşamında yapacağı bilimsel çalışmalar için temel oluşturacaktır (Hazar, 2006).

Çocuklar içinde bulunduğu çevreyi ve kendisini oyunlar oynayarak tanıma fırsatı bulur. Yeni bilgilere ulaşabilmek için merak eder, sorgular ve öğrendiklerini çevresine aktarabilir. Çocuklar kavramları, olayları ve deneyimleri oyun içinde öğrenir. Çünkü oyunun en önemli özelliğinden biri keşfederek öğrenmedir. Oyunlar;

- ✓ Nesnelerin tanınması, isimlendirilmesi ve işlevlerin bilinmesi
- ✓ Mantıklı düşünebilmeyi, neden-sonuç ilişkileri kurabilmeyi, doğru seçimler yapabilmeyi, dikkatli bir şekilde işine konsantre olabilmeyi, kendisine bir amaç belirleyebilmeyi,
- ✓ Problemleri sezerek bilişsel becerileri sayesinde çözümler üretebilmeyi,
- ✓ Çeşitli eğitsel kazanımların verilmesinde önemli bir araçtır. Bireyler, deneyimlerin, bilgilerin ve davranışların arasında ilişkiler kurabilmeyi, elde ettiği tecrübelerle karşılaşılabilecek sorunlara da çözüm üretme becerilerini kazanmasında yine oyunlar büyük öneme sahiptir (MEB, 2014).

2.2.6.4.Çocuğun Dil Gelişimi Üzerine Oyunun Etkileri

Bebekler doğumdan sonra 2-3 hafta genellikle ağlamaktan başka ses çıkarmazlar. Ancak bebekler dili öğrenmeyi sağlayan zihinsel bir yapı ve konuşmayı sağlayan organsal bir yapıyla doğarlar. Doğumdan sonraki ikinci ayın ortalarında anlamsız sesler çıkarmaya başlar. Altıncı aydan itibaren ünlü ve ünsüz sesleri çıkarmaya başlarlar. Çocuklar yaklaşık bir yaşından itibaren anlamlı sözcüklerini söyler ve iki yaşındaki çocuklar, özne, nesne, eylem üçlüsünden oluşan cümleler kurmaya başlar. 3-4 yaşından itibaren çocuklar dili istek ve duygularını iletmek, soru sormak, düşünmek, deneyimlerini temsil etmek için kullanmaya, beceri geliştirmeye başlarlar. Bu bilişsel davranışlara paralel olarak dil bilgisi kullanımı, dilin yapısı üzerinde deneme yanılma, uzlaşma sağlar. Yeni duydukları sözcüklerin içeriğini doldurmaya, anlam vermeye ve oyunlarda bunları yerli yerinde kullanmaya çalışarak kendilerine göre anlamlı olan okuma yazma davranışları içine girerler (Arı, 2004; Sevinç, 2009).

Oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle beraber özellikle dil gelişimi için çok önemli bir unsurdur. İnsan, sosyal bir varlıktır ve dil sayesinde başka insanlarla iletişim ve etkileşime girer. Çocuk oyun ortamında konuşma becerisini artırır, öncelikle etrafındaki nesneleri araç-gereçleri tanır, isimlendirir. Çevresindeki durumlara ilişkin sözcükleri öğrenir ve kavramsallaştırır böylece sözcük dağarcığı gelişir ve zenginleşir. Düzgün cümleler kurma alışkanlığı kazanmaya başlar ve kendini rahat ifade edebilme becerisi kazanır. Bunların yanında sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, kafiyeleri kullanma imkânı bulması da olasıdır. Az konuşan ve çekingen çocuklar, oyunlarda akranları ile aynı ortamı paylaşması sebebiyle; konuşma, sözlü ifade ve başkaları ile iletişim kurma becerilerini geliştirirler. Yapılan araştırmalar, oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamamış çocuklara göre düzgün konuşma ve ifade becerilerinin, yeterince ve nitelikli, daha düzgün, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğunu göstermektedir (MEB, 2016).

Oyunun çocuğun tüm gelişim alanlarına etkisini ortaya koyan çalışmaların gün geçtikçe artması, okul öncesi eğitimde oyunla öğretimin ve oyun öğretiminin basamaklarını inceleme gerekliliği oluşturmuştur.

2.3. Oyun Öğretimi

Oyun yaşamın her döneminde, özellikle erken çocukluk döneminde farklı bir öneme sahiptir. Her yaş grubundaki bireylerin oynamaktan ya da izleyicisi olmaktan keyif aldığı oyun türleri vardır. Erken çocukluk döneminde çocukların daha fazla oyunda etkin rol almaktan hoşlandığı görülür. Ancak bu dönemde oyunu diğer dönemlerden farklı kılan çocukların oyunu yaşamı anlama ve anlamlandırma açısından bir araç olarak kullanılmalarıdır. (Aksoy ve Çiftçi, 2014).

Oyunun çocuğun eğitimi için bir araç olduğunun her fırsatta vurgulanması, oyunun gelişigüzel gelişmesinin yanında belirli bir amaç doğrultusunda planlanarak uygulanması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında; oyunun çocuklar tarafından ilgi görebilmesi için, oyun saatini doğru bir zamanlama ve iyi bir planlama ile gerçekleştirmek önemlidir. Oyunun etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, planlanan oyunu iyi uygulamakla mümkündür. Çocukların gelişim düzeyleri, ilgileri, dikkat süreleri, becerileri de oyun etkinliklerinin planlanmasında dikkate alınmalıdır (Çakmak ve Elibol, 2013)

2.3.1. Oyunun Planlanması

Planlama, bir takım amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan bir süreçtir (Âdem, 2008). Bir eğitsel hedefe ulaşmak için çocukların hangi oyunların, nasıl bir ortamda öğretileceğinin önceden saptanmasına ise ‘oyun eğitiminin planlanması’ denir (Öztürk, 2010).

Başarılı bir uygulama ancak iyi bir planlamayla gerçekleştirilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, oyunla ilgili uygulamaların iyi bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin eğitim programlarında oyunu çok iyi planlaması gerekmektedir. Oyunla ilgili planlama yapmak için belirli koşullar vardır. Bu koşullar şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Oyun etkinliğinin amacı,
- ✓ Oyun etkinliğinin seviyesi,
- ✓ Oyun etkinliğinin yeri,
- ✓ Oyun etkinliğinin sıra ve süresi,

- ✓ Oyun etkinliğinde kullanılan araç-gereç ve oyuncakların belirlenmesi (Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014; MEB, 2016). Oyunların daha verimli ve faydalı olması için planlanma aşamasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar sırasıyla;

I-Oyun zamanında gerçekleştirilmesi düşünülen kazanım ve göstergelerin tespit edilmesi: Oyun etkinliği planlanırken, gün içinde çocuklara kazandırılması beklenen kazanım ve göstergeler göz önünde bulundurulursa hem kavram ve davranışların kazandırılması daha kolay olacaktır hem de oyun daha anlamlı hale gelecektir. Oyunun günlük akışta bulunan kazanımları destekleyen, eğitsel açıdan çocukların gelişim düzeylerine uygun ve tüm gelişim alanlarını destekleyen nitelikte olması önem kazanmaktadır(MEB, 2014; 2016).

II-Oyun saatinde yer alan etkinliklerin seçimi, eğitim durumunun belirlenmesi: Planlama yaparken etkinlik seçilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır;

1. Faaliyet seçilirken yaş ve gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bedensel özellikleri, yapabilecekleri ve yapamayacakları, hareketleri, kişilik özellikleri ve bu özellikleri oluşturan yakın çevre, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Çocuğun aktif katılımı, dokunarak, görerek, hissederek algılayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
3. Oyun yerinin özelliği dikkate alınmalıdır. Oyun yerinin çocuk sayısı ya da oynanma şekli yönünden yeterli olup olmayacağı, oyun dışarıda olacaksa hava koşullarının uygunluğu, oyun yerinin sağlık koşullarına uygunluğu gibi durumlar değerlendirilerek oyun seçilmelidir.
4. Seçilen oyun için kullanılacak araç gereçlerin eksik ya da yeterli olup olmadığı belirlenmeli ve eksikler tamamlanmalıdır.
5. Amacın ve oyunun konusunun birbiriyle ilgili olması hem konunun kavranmasına yardımcı olacak hem de oyunu daha anlamlı kılacaktır.
6. Öğretmen çocukların tüm gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak onların bilgi ve becerilerini geliştirici, sürekli arttırıcı; hareket ve araç- gereç açısından çeşitlilik gösteren oyunlar seçilmelidir.

7. Etkinlik seçilirken çocukların önerilerinin alınmasına, çocuklarla birlikte oyun hakkında tartışma yapılmasına ve oyun seçiminde onların katkılarına önem verildiğinin belirtilmesine dikkat edilmelidir (Öztürk, 2010 ve Ellialtıoğlu, 2011).

III-Oyun saatinde yer alan etkinliklerin süresinin belirlenmesi: Oyun saatinde yer alan etkinliklerin sürelerinin belirlenmesinde esnek olunmalıdır. Oyun ve benzeri etkinliklere ayrılacak süreler için, çocukların ilgisi, yetenekleri ve gereksinimleri ön planda tutulmalıdır. (Çakmak ve Elibol, 2013).

IV-Oyun saatinde yer alan etkinliklerin sıralanması: Etkinlik sıralamasında katı bir tutum içinde olmayıp, sıralamada aktif oyunları pasif oyunların izlemesine dikkat edilmelidir (Çakmak ve Elibol, 2013).

V-Oyun saati için gerekli araç- gereç ve oyuncakların belirlenmesi: Planlamada erken çocukluk eğitimi verilen kurumun araç-gereç imkânlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Oyunun çeşidi de araç gereç seçimi için önemlidir. Gereken araç gereçler oyunun oynanacağı mekânda her gün hazır bulunsa dahi, yeterli sayıda ve sağlam olup olmadığı öğretmen tarafından kontrol edilmelidir (MEB, 2014). Planlaması ve hazırlığı dikkatli bir şekilde yapılan oyunun, uygulanması aşamasına geçilir.

2.3.2. Oyunun Uygulanması

Okul öncesi dönemde oyun etkinliklerinin etkin ve aktif olarak uygulanabilmesi için belli bir düzene uymak gerekmektedir. Oyun oynanacak ortamın hazırlanması, oyunda kullanılacak araç-gereçlerin hazırlanması, grubun hazırlanması, ısınma hareketlerinin yapılması, daha önceden öğrenilen oyunların tekrarı, yeni oyun öğretimi ve değerlendirme şeklinde sıralanabilir (MEB, 2007b).

1. Oyun Ortamının Hazırlanması: Öğretmen oyun etkinliğini planladıktan sonra uygulamaya geçmesindeki ilk adım oyun ortamının hazırlanmasıdır. Öncelikle oyunun sınıfta mı yoksa bahçede mi oynanacağı, bahçede oynanacaksa çim alanda mı yoksa toprak alanda mı oynanacağının tespiti yapılmalıdır.

Eğer oyun sınıfta oynanacaksa alanın temiz, ısı ve havalandırma açısından sağlık koşullarına uygun olup olmadığı belirlenmelidir. Oyun alanının büyüklüğü grubun büyüklüğü açısından göz önünde bulundurulmalıdır.

Açık havada oynanacak bir oyun seçilmişse, etrafta çukur, kuyu vb. yerlerin can güvenliği açısından kontrol altına alınmış olması gerekmektedir (MEB, 2007a; Ellialtıoğlu, 2011).

2. Oyunda Kullanılacak Araç-Gereçlerin Hazırlanması: Oyunda kullanılacak araç-gereçlerin hazır ve yeterli olup olmadığı belirlenmeli, eksikler varsa tamamlanmalıdır. Oyun araç-gereçlerin hazırlanmasında çocukların yardımı alınabilir. Çocuklara bu tür sorumluluklar verilmesi onları da mutlu eder. Oyunun özelliğine göre belirlenmiş araç-gereçler oyun oynanacak ortamda hazır bulunmalıdır. Bahçede ve özel oyun odalarında bulunan tırmanma araç-gereçleri, salıncaklar ve denge tahtası oyunun özelliğine göre yeterli miktarda hazırlanmalıdır (MEB2007a; Çakmak ve Elibol, 2013).

3. Grubun Hazırlanması: Oyun ortamı ve araç-gereçler hazırlandıktan sonra grubu oyuna hazırlamakta önemlidir. Basit tekerleme ve hareketler çocukların dikkatini çekerek oyun oynamaya motive edebilir (MEB, 2007a).

4. Isınma Hareketlerinin Yapılması: Çocukları hareketli ve kurallı oyunlara hazırlamak için uygulanan oyunlara 'ısındırıcı' oyunlar denir. Isınma hareketleri çocukları bedensel ve psikolojik olarak oyuna hazırlar. Isınma hareketleri yoluyla çocuklar; uyum sağlamayı, duymaları kullanmayı, bedenini ve beynini duymamayı öğrenir. Parmak oyunları, kolay beden hareketleri, insan, hayvan ve taşıt taklitleri, değişik tempoda yürüyüş ve koşmalar, müzik eşliğinde jimnastik hareketleri ısınmaya örnek olarak verilebilir (Öztürk, 2010).

5. Bilinen Oyunların Tekrarlanması: Isınma hareketlerinden sonra, daha önceden öğrenilen oyunlar ve kuralları tekrar edilir. Tekrarlama, fazla ayrıntıya girmeden yalın ve açık bir dille yapılır. Bu tekrarlar, yeni oyunun kurallarının öğrenilmesinde çocuklara yardımcı olacaktır (MEB, 2007a).

6. Yeni Oyun Öğretimine Geçilmesi: Öğretmen, yeni bir oyun öğretirken bazı aşamalar izlemesi gerekmektedir. Bu aşamalar ne kadar iyi uygulanırsa, çocuklarda öğrenme kalıcılığı, katılımı ve isteği o kadar sağlanmış olur. Bu aşamalar; oyunu tanıtmak, oyunun kurallarını açıklayıp rol dağılımı yapma ve oyunu kurallarına göre oynamaktır (Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014).

6.a- Oyunu Tanıtma: Oyunun adının söylenmesi, oyunla ilgili genel bilgilerin verilmesi ve oyunun çocuklara tanıtılması ilk aşamadır.

Yalın bir dille ve çocukların oyunu kabullenebilmesini sağlayacak bir şekilde oyunun adı açıklanmalıdır. Böylece çocukların psikolojik olarak oyuna hazırlanması sağlanır. Öğretmen çocukları oyunla ilgili bilgilendirirken kitap, resim ve fotoğraf kullanabilir. Oyunla ilgili video veya cd izletebilir. Oyun açıklanırken çocukları sıkmamalı ve oyun içerisinde kullanılacak araç- gereçler çocuklara gösterilmelidir (Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014).

6.b- Oyunun Kurallarını Açıklama ve Rol Dağılımı Yapma: Kuralların açıklanması iki aşamayla gerçekleşir. Bunlardan ilki kuralları sözel olarak anlatma, ikincisi ise kuralları uygulamadır.

Kurallar sade, basit ve açık bir dille çocuklara açıklanır. Açıklama gereğinden uzun tutulmamalı, gereksiz açıklamalara yer verilmemelidir. Kuralların fazla uzun tutulması, çocukların dikkatini dağıtabilir ve onları sıkabilir. İlk aşamada çocuklara kurallar karmaşık gelebilir fakat tekrarlandıkça daha iyi öğrenmeleri sağlanacaktır. Anlatım şekli ve çocukların hayal dünyalarına hitap etmek oyunu daha eğlenceli hale getirebilir.

İkinci aşama olarak açıklanan kurallar uygulanarak çocukların pekiştirmesi sağlanır. Rol dağılımı da bu süreçte gerçekleştirilir. Görev dağılımı kura yöntemi veya sayışmayla gerçekleştirilebilir. Her çocuğun görev almasını sağlamaya özen gösterilmelidir. Oyunda çocuklar arkadaşlarının rollerini almak istediğinde oyun tekrarlanarak çocukların istekleri karşılanabilir. Roller dağıtılırken çocukların gelişim özellikleri de dikkate alınmalıdır (Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014).

6.c-Oyunun Kurallarına Göre Oynama

Oyunun tanıtılması, kuralların açıklanması, rollerin dağıtımının yapılmasından sonra oyun oynanmaya başlanır. Oyun sırasında öğretmen çocukları cesaretlendirici davranmalı ve çocuklara karşı hoş görülü olmalıdır (Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014). Oyunun hazırlık ve uygulama aşamasından sonra, amaca ne kadar hizmet ettiği, hangi kazanımların sağlandığı, çocukta bıraktığı etki ve varsa eksik noktaların tespit edilmesi için değerlendirme yapılması gerekir.

2.3.3. Değerlendirme

Değerlendirme; geliştirilecek program ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlere çocukların ilgileri ve yaşadıkları sorunlar doğrultusunda rehber olacak bilgi edinme sürecidir (Sevinç, 2009).

Karaağaçlı (2002) değerlendirmeyi ‘belirli amaçlar için öngörülen ölçütler dikkate alınarak bir ürünü, hizmeti ve görevi bilinçlice yargılama etkinliği’ olarak tanımlamış ve eğitimin başında, süreç içinde ve sonunda yapılan bir etkinlik olduğunu belirtmiştir (Kan, 2007).

Eğitimin bütün aşamalarında, gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin ne derece etkili olduğunun belirlenmesi son derece önemlidir. Araştırma bulguları, eğitim aşamalarının birbirine bağlı olduğunu; üst aşamadaki öğrenmeleri bir önceki aşamada yeterli düzeyde gerçekleşen öğrenmelerin olumlu etkilendiğini göstermektedir. Bu anlamda okul öncesi dönem, çocuklar için gerekli olan temel yaşam becerilerin kazanılması gereken önemli bir eğitim dönemidir. Bu yaşlarda verilecek eğitim, çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile öz bakım becerilerinin eş güdümlü ve çok boyutlu olarak desteklenmesini ve çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak nesnel olarak değerlendirilmesini zorunlu kılar (MEB, 2013).

Eğitimde, sınıfın ve her bir çocuğun hazır oluş durumlarının saptanması, fiziksel ortamın, eğitim yönteminin, personelin etkinlik derecesinin belirlenmesi, eksiklerin, yanlışların ve başarıların ortaya çıkarılması için değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Eğitimin her düzeyinde olması gereken değerlendirmenin, okul öncesi eğitimde çok boyutlu olması gerektiği inkar edilemez bir gerçektir. Okul öncesinde çocukların kendilerini tam olarak ifade edememeleri, gelişimlerinin çok hızlı olması, bu dönemde kazandıkları her davranış ve özelliği yetişkinlik dönemlerine taşıyacak olmaları gibi sebeplerin okul öncesi dönem değerlendirmelerini daha önemli bir boyuta taşımaktadır. Çocukların değerlendirilmeleri hem eğitim kalitesine, hem aile desteğine ve katılımına hem de kullanılacak araç ve yöntemlere dikkat çekmektedir (Kan, 2007).

Drake (2001)’e göre; belli bir çerçeve içinde çalışmakla veya soru yönlendirmeleriyle aşağıda belirtilen değerlendirme kriterleri önceden belirlenmelidir.

- ✓ Çocukların verdiği yanıtlar: Oyun çocukların ilgisini çekti mi?

- ✓ Araç- gereçler: Öğrenmeyi desteklemeye etkili oldu mu? Oyun tekrar oynandığında bazı ek materyaller eklenebilir veya çıkarılabilir mi?
- ✓ Oyunun oynandığı mekân: Oyun başka bir mekânda oynandığında daha etkili olabilir mi?
- ✓ Yetişkin rolü: Yetişkin planladığı şekilde rolünü gerçekleştirebildi mi? Beklenmedik rolleri üstlendi mi?
- ✓ Çocukların öğrenmesi: Elde edilen kazanımlar öğrenme hedeflerine ulaştı mı? Beklenmedik öğrenmeler ortaya çıktı mı? Bu öğrenmelerin türü ne oldu? Oyun etkinliğinde ayırt edici olanaklar verildi mi?
- ✓ Gerektiğinde ne gibi değişiklikler yapılmalı? Uygulanacak değişiklikler deneyimin/ etkinliğin kalitesini ne şekilde artırabilir? (Sevinç, 2009).

Değerlendirme tarafsız bir gözlemle yapılmalıdır. Eksiklikler, hatalar, yanlışlıklar, aksamalar, başarı ve olumlu yönler değerlendirme sonucunda belirlenir. Böylece öğretmen, bir sonraki oyunlarda olumsuzlukları ortadan kaldırma ve başarılı yönleri geliştirebilme olanağı bulur. Oyunun sonunda üç türlü değerlendirme yapılması söz konusudur. Bunlar: Eğitimcinin kendini değerlendirmesi, eğitimcinin çocukları bireysel ve grup olarak değerlendirmesi, eğitimciyle çocukların birlikte değerlendirme yapması (MEB, 2007b).

Çocukların değerlendirilmesinde, çocukların neleri, hangi düzeyde yaptığı hakkında bilgi verirken, diğer bir yandan nasıl ve neden yaptığı hakkında ipucu verir. Öğretmen her bir çocuk için önceki ve sonraki gelişimlerine bakarak, çocuğu kendi içinde değerlendirmesi doğru olmalıdır. Eğitimcinin kendini değerlendirmesinde ise güdülenmesi, yaratıcılıklarının artması ve yansıtmacı öğretmen olabilmelerini ve eksikliklerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerinde önemli rol oynar. Son basamakta ise etkinliklerin değerlendirilmesi için çocuklarla birlikte etkinlik ile ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler. Resim yapabilir, afiş ve poster hazırlayabilirler (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimde ulaşılması istenen kazanım ve göstergeler için kullanılan etkili araçlardan olan oyunla öğretimin istenen düzeyde başarı sağlaması için; öğretmenlerin de oyunla öğretim konusunda belirli bir yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

2.4. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik üzerine yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde; Bandura (1977)'nin Amerika Birleşik Devleti'nde 1970'li yılların sonlarında çeşitli fobilere sahip bireylerle yaptığı ve bireylerin terapi seanslarındaki davranışları ile farklı hayvanlar tarafından ısırılma korkusu olan insanların bu korkuyu yenmeyi çok istemelerine rağmen yenemedikleri korkuları karşısında sergilemiş oldukları davranışlarına yer verdiği 'Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change' (Öz-Yeterlik: Davranış Değişimi Teorisini Birleştirmeye Doğru) çalışması yol göstermektedir. Bandura bunun sebebinin, kişilerin başarılı olabileceklerine dair algılarındaki farklılaşmadan kaynakladığı sonucuna varmıştır. Fobisi olan kişiler birbiriyle aynı özellikler sahip olsalar (yaş, cinsiyet vb.), aynı amaç ve beklentileri paylaşırsalar bile bireysel yeterlik algılarındaki farklılaşma, farklı terapi sonuçlarını ortaya çıkarmıştır (Sakız, 2013).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın anahtar kavramlarından biri olarak gösterilen öz-yeterliği Bandura (1977); 'bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı' olarak tanımlamıştır.

Yıldırım ve İlhan (2010)'a göre ise öz-yeterlik kavramı "bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi" gibi öğeleri içerir. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp harekete geçme durumu ve karşılaştığı güçlüklerle baş edebileceğine olan motivasyonudur. İçinde bulunduğu durumu değiştirme, mücadele etme ve karşılaştığı problemi çözmede, beceri ve yeteneklerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki kendisine olan inancıdır. Bununla birlikte, öz-yeterlik gözlenebilir veya duyu organlarıyla algılanan bir özellik değildir ve öz-yeterlik inancı davranış hakkında basit bir kestirim aracı da değildir. Öz-yeterlik inancında asıl olan bireyin ne yapabileceğine ilişkin kapasitesidir, yapabilme gücünden çok, yapabilme gücüne ait inançla ilgilidir (Kurbanoğlu, 2004; Korkmaz, 2009; Umaz, 2010).

Öz-yeterlik, bireydeki davranışların önemli bir yordayıcısı ve bireyin bir işi yapabileceğine olan inancını, görev seçimindeki isteğini, gerekli davranışları yapabilmedeki ısrarcılığını, davranışsal durumların seçimini ve çabasını etkiler

(Bandura, 1994; Sharp, 2002). Bandura (1994)'ya göre sadece algılanan yeterlilik davranışsal durumların seçiminde doğrudan etkili değildir. Bununla birlikte çaba, etkinlikler sonucunda elde edilmesi umulan başarıya ulaşmada önemli bir faktördür. Algılanan öz-yeterlik inancı ne kadar güçlü olursa, harcanacak çaba da o kadar artar. Bandura(1994) öz-yeterlik inancını dört ana kaynakla açıklamıştır:

1. Performans Başarısı: Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgileri yani deneyimleridir.

2. Başkalarının davranışlarını gözleme: Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinliği kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.

3. Sözel İkna: Bireyin başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçüde öz-yeterlik inancını etkiler.

4. Duygusal Durum: Bireyin bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlik algısını etkiler (Senemoğlu, 1997).

Bunların en kuvvetli olanı performans başarısıdır. Kişiler çeşitli deneyimler gerçekleştirir, bu deneyimlerin ortaya koyduğu sonuçları değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer işleri gerçekleştirme kapasitesi konusunda bir yeterlik geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun şekilde hareket ederler (Bandura, 1995; Pajares, 2002). Kişinin geçmişteki olumlu deneyimleri öz-yeterlik inancının artmasını sağlarken; olumsuz deneyimleri ise öz-yeterlik inancında azalmaya sebep olabilir (Kurbanoglu, 2004).

İnsanlar kendi başarılarından edindiği sonuçları değerlendirmenin yanı sıra, başkalarını gözleyerek de başkalarının deneyimlerinden yola çıkarak da öz-yeterliklerini geliştirirler. Öz-yeterlik oluşturmada kendi performans başarısı ile edindiği bilgiler, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek oluşturduğu yargıdan daha çok daha etkilidir. Fakat söz konusu alanda deneyimi yoksa veya az ise başkalarının davranışlarından daha çok etkilenir. Kişi model aldığı kişiyle arasında benzerlik görüyorsa yargısı daha da güçlenir. Model aldığı kişinin yaşı, eğitim düzeyi ve/veya cinsiyeti kişinin başarabilme duygusunu olumlu etkilerken; başarısızlığı ise kendi kapasitesi konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1995; Pajares, 2002).

Kişinin öz-yeterlik inancı gelişirken diğer insanlardan gelen tepkiler de durumu etkiler. Bu daha çok, başkalarının, kişinin belli becerilere sahip olduğu yönündeki sözlü değerlendirmeleridir. Aile, arkadaş, meslektaş ya da danışmanların yaptıkları öğüt ve teşviklerde bireydeki öz-yeterlik algısının değişimine neden olabilir (Bandura,1986; Woolfolk Hoy, 2000). Dışarıdan gelen tepkilerin çok etkili olmamakla birlikte kişinin yapacağı iş için gayretini olumlu etkilediği bilinmektedir. Diğer taraftan olumsuz değerlendirmelerin de zayıflatıcı rolü olduğu bilinmektedir. Bandura (1986), negatif değerlendirmelerle öz-yeterliği zayıflatmanın, güçlendirmekten daha kolay olduğunu belirtmektedir (Pajares, 2002).

Fizyolojik ve duygusal durumları da insanların kendi kapasitelerini değerlendirirken kullandığı verilerdir. Herhangi bir duruma karşı kişinin deneyimlediği heyecan, stres, korku gibi güçlü duygusal tepkiler sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda ipuçları verir. Olumlu duygular öz-yeterlik inancını güçlendirirken, olumsuz duygular güçsüzleştirir; daha fazla stres ve heyecan yaratır ki bu da performansı olumsuz etkiler (Bandura, 1995; Pajares, 2002).

Zimmerman (2000) öz-yeterlik inancının çok boyutlu ve farklı dinamiklerden de etkilenebilecek yapıda, bağımlı bir değişken olduğunu belirtmiştir. Tüm bireylerin öz-yeterlik inancı kişilik yapısına ve içinde bulunduğu duruma göre farklılık gösterebilir. Bandura (1997), öz-yeterliğin duruma özgü olduğunu ve genel olarak belirlenemeyeceğini belirtmiştir. Öz-yeterliği yüksek bireylerin sahip olduğu karakteristik özellikler ile öz-yeterliği düşük olan bireylerin özellikleri farklıdır. Tablo 1’de bu özellikler verilmiştir.

Tablo 1. Öz-yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Bireylerin Karşılaştırılması.

Öz-yeterliği Yüksek Bireyler	Öz-yeterliği Düşük Bireyler
• Karmaşık durumlarla başa çıkabilme • Problemlerin üstesinden gelebilme • Başarmak için kendisine güvenme • Okulda daha başarılı olma • Melsek hayatlarında daha başarılı olma • Çalışmalarında daha sabırlı olma	• Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Kendisine güvensizlik • Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma • Çabalamanın sonucu değiştirmeyeceğine inanma • Sabırsız olma

(Korkmaz, 2002)

Son yıllarda psikolojinin farklı alanlarında kullanılan Bandura'ya ait öz-yeterlik teorisinin, davranışlar üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilim dünyasında da kabul edilmiştir. Eğitimle ilgili süreçlerde örneğin öğrenme ve performansla ilgili olarak öğretmen ve çocuklarda stresle mücadele ve fiziksel sağlık durumlarında öz-yeterlik kavramı sıklıkla kullanılmaktadır (Jaruselam (2002)'dan aktaran Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bandura, öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta, taklidin ve gözlemleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki önemine işaret etmektedir. (Selçuk (1996)'dan aktaran Dereli, 2008). Gözlemleyerek öğrenme, özellikle çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin hareketlerine, etrafına bakarak yeni bilgiler öğrenmesi ve öğretmenlerin çocuklara sosyal ve bilişsel açıdan öğrenme modeli olmaları öğrenme süreci açısından oldukça önemlidir (Gibson ve Dembo, 1985).

Sınıf içi eğitim sürecinin planlanması ve yürütülmesinden sorumlu en önemli kişi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ülkenin eğitim hedeflerini bilmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan etkinlikleri etkili bir şekilde yürütebilmesi, öğretmen niteliklerinin önemini arttırmaktadır. Çünkü öğretmen çocuklar için sadece bilgi sağlayıcı değil aynı zamanda onlar için rol modelidir (Üstün ve Tekin, 2009). Eğitimcilerin eğitim-öğretimi planlayıp yürütmeleri, sınıf disiplinini sağlamaları, çocukların öğrenme sorunlarına çözüm üretmeleri ve karşılaştıkları problemlerle mücadele edebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu tür öğretimsel sorunlarla mücadele edebilmelerinde öz-yeterlik inançlarının önemli katkısı vardır. Öz-yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde ise 'Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı' olarak tanımlanabilir (Tschannen Moran, Woolfolk, 2001; Gibson ve Dembo, 1985).

Öz-yeterlik mesleki açıdan düşünüldüğünde ekiple çalışmaya yatkınlık, planlı olma, beceri odaklı değerlendirme sistemine inanma ve bunu uygulamak şeklinde tanımlanabilir. Mesleki açıdan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi öğretmenlerin gelişimine açık olmak, ekip ile çalışmak, öğrencisi ve kendisi ile ilgili daha esnek bir bakış açısına sahip olması özellikleri ile ilişkilidir. Öğretmenin sahip olduğu özellikler, çocukların gelişim düzeyini ve okulun eğitim kalitesini farklılaştıran önemli değişkenlerin başında gelmektedir. Öğretmenler, çocuğun sahip olduğu potansiyeli geliştirmek ve farklı beceriler kazandırmak için sonuçtan çok etkinlik sürecini

önemsemeli, ortaya çıkacak ürünün yanı sıra verdiği çabayı göz önünde bulundurması gerekmektedir (Bandura, 1994; MEB, 2013).

Yapılan çalışmalarda, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerde öğretim sürecinin temel konularını başarıyla yürüttükleri ve diğer öğretmenlere göre daha farklı olduğu sonucu çıkarılmıştır (Kiremit, 2006). Öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin özellikle mesleki bilgi, beceri ve tutum boyutlarında ön plana çıkmakta ve öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenler göreve başladığında öğretimi planlama, konuya uygun yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri seçme, çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlama, çocukların öğrenme problemleriyle başa çıkma ve sınıf içi disiplini sağlama konularında uygulama yapma, sorunları fark etme ve çözüm üretme görevlerini üstlenir. Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları; yeni fikirlere açık olmalarını, öğretmeye yönelik yeni fikirler geliştirebilmelerini, kötü durumlarla başa çıkabilmelerini ve çözüm üretmelerini pozitif yönde etkileyecektir (Kiremit, 2006; Demirel, 1993; Üstün ve Tekin, 2009). Bu noktada öz-yeterlik kavramı öğretmenlik mesleği için önemli bir hale gelmektedir. Öğretmenler sahip oldukları öz-yeterlik inançlarıyla zor şartlar altında bile üretken hale gelebilir ve önemli işler başarabilirler (Bandura, 1994; 1997).

Gibson ve Dembo (1982)'e göre yüksek oranda öz-yeterliğe sahip öğretmenler, öğrenme zorluğu çeken çocukların bile belli bir çabayla öğrenebilecekleri düşünür ve aile desteği de sağlayarak çevrenin öğrenmeye olan olumsuz etkilerinin üstesinden gelmeye çabalar. Düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenler ise; çocukların öğrenmek için yeterli motivasyona sahip olmadığı durumlarda yapacak bir şey olmadığını düşünür. Dolayısıyla yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler zorlukların üstesinden gelebileceği inancına sahipken, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler daha karamsar bir bakış açısıyla olaylara yaklaşmaktadır (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2014).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancına ve öz-yeterlik inancını etkileyen unsurlara ilişkin bilgiye sahip olması, kendi öz-yeterliklerini olumlu yönde geliştirmek ve güçlendirmek adına önemlidir. Öz-yeterlik inancını etkileyen dört ana kaynak dışında bazı faktörlerden de söz etmek mümkündür. Bilgi birikimi, tecrübe, eğitim düzeyi gibi öğretmenle ilgili değişkenlerden, öğretmenin sosyal statüsü gibi sosyo-ekonomik değişkenlerden, sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenlerinden, toplum ve diğer öğretmenlerden gelen destek,

öğretim materyalleri/kaynakları gibi çevresel faktörlerden bahsedilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu nedenle, öğretmen öz-yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi eğitim-öğretim kalitesini ve verimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu/evren-örneklem, verileri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analizi alt bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ile Nevşehir il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimindeki öz-yeterliliklerini incelemek amaçlandığından araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006) betimsel tarama modellerini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi ve belirli bir davranışın tanımlanması, sınıflanması ve diğer davranışlarla olan ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak belirtmiştir. Araştırma konusu olan durum, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde değerlendirir ve herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası göstermez.

3.2. Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini Nevşehir ilinde 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında görev yapan 126 okul öncesi öğretmeni; örneklemini ise aynı eğitim- öğretim döneminde Nevşehir ili Merkez ilçesinde bulunan bağımsız anaokulları ile ilkokul, ortaokul, kız meslek lisesi ve üniversite bünyesinde bulunan anaokullarında çalışan 105 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem; çalışma grubuyla ilgili seçilen grubun sınırlı bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Bozan, 2014). Çalışmada; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine olanak tanıyan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi

çeşitlerinden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018).

Araştırma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken		F=105	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	99	94.3
	Erkek	6	5.7
Yaş	30 ve altı	34	32.4
	31-35 Yaş	41	39.0
	36 ve üstü	30	28.6
Öğrenim Durumu	Açık Öğretim	2	1.9
	Ön Lisans	5	4.8
	Lisans	96	91.4
	Yüksek Lisans	2	1.9
Kıdem Yılı	5 yıl ve daha az	26	24.8
	6-10 yıl	36	34.2
	11-15 yıl	28	26.7
	16 yıl ve daha fazla	15	14.3
Çalışılan Çocuk Yaş Grubu	3-4 Yaş	13	12.4
	4-5 Yaş	44	41.9
	5-6 Yaş	48	45.7
Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	48	45.7
	Anasınıfı	57	54.3
Kadro Durumu	Kadrolu	94	89.5
	Sözleşmeli	3	2.9
	Ücretli	8	7.6
Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	31	29.5
	16-20 çocuk	50	47.6
	21 ve daha fazla	24	22.9
Görev Yeri	Merkez	80	76.2
	Kasaba/Köy	25	23.8
Yardımcı Personel	Var	63	60.0
	Yok	42	40.0

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir’de farklı kurumlarda görev yapan 105 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %94.3’ü kadın (f=99), %5.7’si (f=6) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32.4’ü (f=34) 30 ve altı yaşta; %39.0’u (f=41) 31-35 yaş aralığında, %28.6’sı da (f=30) 36 ve üstü yaştadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; %1.9’si (f=2) açık öğretim, %1.9’si (f=2) yüksek

lisans, %4.8'i (f=5) ön lisans ve %91.4'ü de (f=96) lisans mezunudur. Öğretmenlerin %24.8'i (f=26) 5 yıl ve daha az, %34.2'si (f=36) 6-10 yıl aralığında, %26.7'si (f=28) 11-15 yıl aralığında ve %14.3'ü de (f=15) 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %12.4'ü (f=13) 3-4 yaş grubunda, %41.9'u (f=44) 4-5 yaş grubunda, %45.7'si de (f=48) 5-6 yaş grubunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %45.7'si (f=48) bağımsız anaokulunda, %54.3'ü de (f=57) farklı kurumlar bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %89.5'i (f=94) kadrolu, %2.9'u (f=3) sözleşmeli ve %7.6'sı da (f=8) ücretli olarak görev yapmaktadır. Sınıf mevcutları incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin %29.5'i (f=31) 15 ve daha az çocuk olan sınıflarda, %47.6'sı (f=50) 16-20 arası çocuk olan sınıflarda ve %22.9'u da (f=24) 21 ve daha fazla çocuk olan sınıflarda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %76.2'si (f=80) il merkezinde bulunan kurumlarda, %23.8'i de (f=25) köy ya da kasabada bulunan kurumlarda görev yapmaktadır. Yine öğretmenlerin %60.0'ının (f=63) yanında yardımcı personel bulunurken; %40.0'ının (f=42) yanında ise yardımcı personel bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz-yeterliklerini inceleyen bu çalışma da, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi' kullanılmıştır. Kadim (2012) anketin geliştirilmesi sürecinde dört aşamayı takip etmiştir. Sırasıyla bu aşamalar; problemin tanımlanması, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma ve son aşama olarak ön uygulama, analizler ile ankete son şeklini verme olarak belirtilmiştir. İlk adım olarak araştırmacı alinyazın taraması yaptıktan sonra önceden yapılan çalışmalardan faydalanmış ve 48 maddelik bir taslak formu hazırlamıştır. Hazırlanan form okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde görev yapan 7 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan yapılan geri dönüşlerle anket üzerinde düzenlemeler yapılmış ve 38 maddelik form 40 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış, bu pilot uygulama verilerine göre güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Anketin güvenilirliğin test edilmesinde alfa katsayısından yararlanılarak, güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca

ön uygulamadan 5 hafta sonra 40 öğretmenin 32'sine anket tekrar uygulanmış ve test tekrar test katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test Pearson katsayısı $r=.94$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmaların ardından planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik olarak dört alt boyuttan ve 38 maddelik beşli likert tipinde oluşturulan 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik Anketi' çalışmaya uygun olduğu düşünülmüş ve kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin sadece 19. maddesi olumsuz olduğu için bu madde ters puanlanır. Buna göre alınacak en yüksek puan 186, en düşük puan ise 42'dir. Alınan puanın yüksek olması, öğretmenin oyun öğretimi konusunda kendisini yeterli hissettiği anlamına gelmektedir.

Anket beş bölümden oluşmaktadır. I. bölüm kişisel bilgi formu (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, sınıf mevcudu, çalışılan yaş grubu, görev yapılan okul yeri, yardımcı personel durumu), II. bölüm 1-14. maddeleri ile oyun etkinliklerinin planlanmasıyla ilgili kısmı, III. bölüm 15-24 maddeleri ile oyun etkinliklerinin uygulanmasıyla ilgili kısmı, IV. bölüm 25-31. maddeleri ile oyun etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili kısmı ve V. bölümde 32-38. maddeleriyle oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerin incelenmesiyle ilgili kısmı oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Çalışmada kullanılacak olan 'Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi' ile kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından örnekleme dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmacı anketi uygulamadan önce kendisini tanıtmış, çalışmasıyla ilgili öğretmenleri bilgilendirmiş ve anketin uygulanmasıyla ilgili gelen soruları cevaplandırmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Analizlerde kullanılacak testlerin belirlenmesi için normallik testi uygulanmış; normal dağılım gösteren değişkenler için parametrik, normal dağılım göstermeyen değişkenler için de non-parametrik testler kullanılmıştır. Normallik testi sonucunda kolmogorov-smirnov ve shapiro wilk test değerleriyle birlikte; verilerin basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram, Q-Q plots, detrended normal Q-Q plot ve değişkenlere ait frekanslar birlikte

yorumlanarak en uygun testler uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenlerde betimsel istatistiklerin yanında bağımsız gruplarda aritmetik ortalamalar arası farka ait t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Schaffe testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerde ise; Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Tamhane's testleri uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile görev yaptıkları kurum türü ve yardımcı personelin olup/olmamasına ilişkin bulgular için bağımsız t-testi kullanılırken; yaş değişkeni ile ilgili bulgular için de tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile elde edilen bulgularla, farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Schaffe testi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile cinsiyet ve görev yeri değişkenleri ile ilgili bulgular için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlikleri ile öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, çalışılan çocuk yaş grubu, sınıf mevcudu ve kadro durumları ile ilgili bulgular için Kruskal Wallis testi kullanılırken; elde edilen bulgularla farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için non-parametrik çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlamaya, uygulamaya, değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerini; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, çalışılan çocuk yaş grubu, görev yaptığı kurum türü, kadro durumu, sınıf mevcudu, görev yeri ve yardımcı personeli olup olmaması değişkenlerine göre incelenmiştir. Değişkenlerin analizinde uygulanan testler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Değişkenlere Normallik Dağılımlarına Göre Uygulanan Testler

Değişken	Uygulanan Test Türü	Uygulanan Test
Cinsiyet	Non-Parametrik	Mann-Whitney U
Yaş	Parametrik	Anova-Schaffe
Öğrenim Durumu	Non-Parametrik	Kruskal Wallis
Mesleki Kıdem	Non-Parametrik	Kruskal Wallis-Tamhane's
Çalışılan Çocuk Yaş Grubu	Non-Parametrik	Kruskal Wallis
Kurum Türü	Parametrik	T Testi
Kadro Durumu	Non-Parametrik	Kruskal Wallis
Sınıf Mevcudu	Non-Parametrik	Kruskal Wallis
Görev Yeri	Non-Parametrik	Mann-Whitney U
Yardımcı Personel	Parametrik	T Testi

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerini belirten Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	S.O.	S.T.	ss	U	Z	p
Planlama	Kadın	99	51.03	5052.00	6.02	102.00	-2.699	.007*
	Erkek	6	85.50	513.00				
Uygulama	Kadın	99	53.16	5263.00	4.54	281.00	-.221	.825
	Erkek	6	50.33	302.00				
Değerlendirme	Kadın	99	51.27	5076.00	4.03	126.00	-2.371	.018*
	Erkek	6	81.50	489.00				
Mesleki	Kadın	99	52.61	5208.50	4.06	258.50	-.534	.593
	Erkek	6	59.42	356.50				
Genel Toplam	Kadın	99	51.62	5110.00	15.76	160.00	-1.892	.058
	Erkek	6	75.83	455.00				
	Toplam	105						

*(p<0.05)

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken; uygulama ve mesleki alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Planlama ve değerlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin öz-yeterlikleri kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre yüksektir (planlama $r=.007$; $p<0.05$), (değerlendirme $r=.018$; $p<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Anova ve Schaffe Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova ve Schaffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	Ort	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Planlama	1 30 ve altı	34	62.8	4.50	Gruplar arası Grup İçi Toplam	34.50	2	17.25	.470	.626	
	2 31-35 Yaş	41	62.4	5.93		3740.30	102	36.67			
						3774.80	104				
	3 36 ve üzeri	30	61.3	7.58							

Uygulama	1	30 ve altı	34	32.2	3.65	Gruplar arası Grup İçi Toplam	87.31	2	43.65	2.163	.120
	2	31-35 Yaş	41	34.1	4.38		2058.54	102	20.18		
	3	36 ve üzeri	30	32.3	5.42		2145.85	104			
Değerlendirme	1	30 ve altı	34	29.6	3.23	Gruplar arası Grup İçi Toplam	58.00	2	29.00	1.812	.168
	2	31-35 Yaş	41	28.2	4.05		1632.06	102	16.00		
	3	36 ve üzeri	30	27.8	4.67		1690.06	104			
Mesleki	1	30 ve altı	34	26.4	3.23	Gruplar arası Grup İçi Toplam	247.12	2	123.56	8.611	.000*
	2	31-35 Yaş	41	29.9	3.74		1463.51	102	14.35		2-1
	3	36 ve üzeri	30	27.6	4.39		1710.63	104			2-3
Genel Toplam	1	30 ve altı	34	151.4	12.04	Gruplar arası Grup İçi Toplam	438.94	2	219.47	.882	.417
	2	31-35 Yaş	41	154.5	15.37		25393.59	102	248.96		
	3	36 ve üzeri	30	149.6	19.62		25832.53	104			
		Toplam	105	152.1	15.76						

*(p<0.05)

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre oyun öğretimine ait öz-yeterliklerinde mesleki alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($r=.000$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Schaffe testine göre; mesleki boyutta 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin oyun öğretimine ait öz-yeterlikleri, 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin oyun öğretimine ait öz-yeterliklerine göre daha yüksektir ($r=.000$; $p<0.05$, $r=.030$; $p<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	n	Ort.	ss	Kruskall Wallis Değeri	Sd	p
Planlama	Açık Öğretim	2	57.25	6.02	1.691	3	.639
	Ön Lisans	5	65.60				
	Lisans	96	51.89				
	Yüksek Lisans	2	70.50				
Uygulama	Açık Öğretim	2	63.00	4.54	3.737	3	.291
	Ön Lisans	5	72.90				
	Lisans	96	51.29				

	Yüksek Lisans	2	75.25				
	Açık Öğretim	2	78.50				
Değerlendirme	Ön Lisans	5	53.10	4.03	3.243	3	.356
	Lisans	96	53.07				
	Yüksek Lisans	2	24.00				
	Açık Öğretim	2	61.50				
Mesleki	Ön Lisans	5	65.10	4.06	1.100	3	.777
	Lisans	96	52.33				
	Yüksek Lisans	2	46.25				
	Açık Öğretim	2	65.70				
Genel Toplam	Ön Lisans	5	52.01	15.76	1.389	3	.708
	Lisans	96	55.00				
	Yüksek Lisans	2	66.75				
	Toplam	105					

Tablo 6'ya göre, yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis ve Tamhane's Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Ort.	ss	Kruskall Wallis Değeri	Sd	p	Fark
	1 5 yıl ve daha az	26	55.17					
	2 6-10 yıl	36	58.35					
Planlama	3 11-15 yıl	28	42.96	6.02	4.378	3	.223	
	4 16 yıl ve fazla	15	55.13					
	1 5 yıl ve daha az	26	55.10					
	2 6-10 yıl	36	59.74					
Uygulama	3 11-15 yıl	28	45.43	4,54	4.161	3	.245	
	4 16 yıl ve fazla	15	47.33					
	1 5 yıl ve daha az	26	59.25					
	2 6-10 yıl	36	62.38					
Değerlendirme	3 11-15 yıl	28	39.70	4,03	11.110	3	.011*	2-3
	4 16 yıl ve fazla	15	44.50					
	1 5 yıl ve daha az	26	39.81					
	2 6-10 yıl	36	64.76					
Mesleki	3 11-15 yıl	28	43.82	4,06	15.174	3	.002*	2-1 2-3
	4 16 yıl ve fazla	15	64.77					
	1 5 yıl ve daha az	26	55.44					
Genel Toplam	2 6-10 yıl	36	62.17	15.76	8.376	3	.039*	2-3

3	11-15 yıl	28	40.36
4	16 yıl ve fazla	15	50.37
Toplam		105	

*(p<0.05).

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre oyun öğretimine ait öz-yeterlikleri arasında değerlendirme ve mesleki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken; planlama ve uygulama alt boyutlarında herhangi bir anlamlılık bulunmamıştır (değerlendirme $r=.011$; $p<0.05$), (mesleki $r=.002$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's testine göre değerlendirme boyutunda 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlikleri, 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre; mesleki alt boyutta ise 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlikleri, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir (değerlendirme $r=.007$; $p<0.05$), (mesleki $r=.005$; $p<0.05$, $r=.042$; $p<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışılan çocuk yaş grubu değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Çalışılan Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut		Çalışılan Yaş Grubu	n	Ort.	Kruskall Wallis Değeri	Sd	p
Planlama	1	3-4 Yaş	14	66.88	2.990	2	.224
	2	4-5 Yaş	43	46.10			
	3	5-6 Yaş	48	55.56			
Uygulama	1	3-4 Yaş	14	63.15	3.004	2	.223
	2	4-5 Yaş	43	54.43			
	3	5-6 Yaş	48	48.94			
Değerlendirme	1	3-4 Yaş	14	56.04	.718	2	.698
	2	4-5 Yaş	43	55.08			
	3	5-6 Yaş	48	50.27			
Mesleki	1	3-4 Yaş	14	49.96	1.196	2	.550
	2	4-5 Yaş	43	57.57			
	3	5-6 Yaş	48	49.64			
Genel Toplam	1	3-4 Yaş	14	61.08	1.115	2	.573
	2	4-5 Yaş	43	53.82			
	3	5-6 Yaş	48	50.06			
		Toplam	105				

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde çalışılan çocuk yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait T-Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kurum	n	Ort.	ss	T	df	p
Planlama	B.Anaokulu	48	62.04	6.76	-.241	89.33	.810
	Anasınıfı	57	62.33	5.39			
Uygulama	B.Anaokulu	48	35.19	5.27	3.746	103	.000*
	Anasınıfı	57	31.54	3.18			
Değerlendirme	B.Anaokulu	48	28.52	4.56	-.050	88.21	.960
	Anasınıfı	57	28.56	3.57			
Mesleki	B.Anaokulu	48	29.29	4.06	2.820	97.48	.006*
	Anasınıfı	57	27.12	3.81			
Genel Toplam	B.Anaokulu	48	155.04	18.47	1.739	103	.076
	Anasınıfı	57	149.56	12.69			
	Toplam	105					

*(p<0.05)

Tablo 9 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde uygulama ve mesleki alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunurken; planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Uygulama ve mesleki alt boyutlarda bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin oyun öğretimine ait öz-yeterlikleri anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir (uygulama $r=.000$; $p<0.05$); (mesleki $r=.006$; $p<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumu değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kadro Durumu	n	Ort.	Kruskall Wallis Değeri	Sd	p
Planlama	1 Kadrolu	94	52.62	.177	2	.915
	2 Sözleşmeli	8	59.17			
	3 Ücretli	3	55.13			

Uygulama	1	Kadrolu	94	51.49	5.115	2	.078
	2	Sözleşmeli	8	91.33			
	3	Ücretli	3	56.38			
Değerlendirme	1	Kadrolu	94	51.21	3.271	2	.195
	2	Sözleşmeli	8	73.83			
	3	Ücretli	3	66.25			
Mesleki	1	Kadrolu	94	53.78	2.233	2	.327
	2	Sözleşmeli	8	65.50			
	3	Ücretli	3	39.19			
Genel Toplam	1	Kadrolu	94	51.86	2.147	2	.342
	2	Sözleşmeli	8	76.83			
	3	Ücretli	3	57.50			
Toplam			105				

Tablo 10'a göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda; öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Mevcudu	n	Ort.	Kruskall Wallis Değeri	Sd	p
Planlama	1 15 ve daha az	31	46.53	2.293	2	.318
	2 16-20	50	54.37			
	3 21 ve daha fazla	24	58.50			
Uygulama	1 15 ve daha az	31	56.65	3.396	2	.183
	2 16-20	50	47.41			
	3 21 ve daha fazla	24	59.94			
Değerlendirme	1 15 ve daha az	31	53.53	.662	2	.718
	2 16-20	50	50.81			
	3 21 ve daha fazla	24	56.88			
Mesleki	1 15 ve daha az	31	57.92	1.294	2	.524
	2 16-20	50	50.04			
	3 21 ve daha fazla	24	52.81			
Genel Toplam	1 15 ve daha az	31	54.34	.897	2	.639
	2 16-20	50	50.23			
	3 21 ve daha fazla	24	57.04			
Toplam		105				

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 12de verilmiştir.

Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	Görev Yeri	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Planlama	Merkez	80	53.39	4271.50	968.500	-.238	.812
	Köy/Kasaba	25	51.74	1293.50			
Uygulama	Merkez	80	57.09	4567.00	673.000	-2.468	.014*
	Köy/Kasaba	25	39.92	998.00			
Değerlendirme	Merkez	80	52.16	4172.50	932.500	-.510	.610
	Köy/Kasaba	25	55.70	1392.50			
Mesleki	Merkez	80	57.51	4600.50	639.500	-2.725	.006*
	Köy/Kasaba	25	38.58	964.50			
Genel Toplam	Merkez	80	55.24	4419.00	821.000	-1.347	.178
	Köy/Kasaba	25	45.84	1146.00			
	Toplam	105					

*(p<0.05)

Tablo 12 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde uygulama ve mesleki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık varken; planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Uygulama ve mesleki alt boyutlarda merkezde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri köy/kasabada çalışan öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir (uygulama $r=.014$; $p<0.05$), (mesleki $r=.006$; $p<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yardımcı personel olup/olmaması değişkenine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerine ait T-Testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Sınıfında Yardımcı Personel Olup/Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yrd. Personel	n	Ort.	ss	t	df	p
Planlama	Var	63	63.00	5.35	1.603	73.53	.113
	Yok	42	61.00	6.80			
Uygulama	Var	63	34.09	4.08	3,180	79.07	.002*

	Yok	42	31.26	4.72			
Değerlendirme	Var	63	29.13	3.88	1.813	83.67	.073
	Yok	42	27.67	4.15			
Mesleki	Var	63	29.16	3.80	3.364	85.55	.001*
	Yok	42	27.12	3.96			
Genel Toplam	Var	63	155.04	13.54	2.801	72.84	.007*
	Yok	42	146.56	17.43			
	Toplam	105					

*(p<0.05)

Tablo 13 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yardımcı personel olup/olmaması değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde uygulama ve mesleki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık varken; planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Uygulama ve mesleki alt boyutlarda yardımcı personeli olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir (uygulama $r=.002$; $p<0.05$), (mesleki $r=.001$; $p<0.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelendiği çalışma sonuçları tartışma ve sonuç bölümünde verilerek; bu sonuçlara göre öğretmenlere ve ilgili kurumlara faydalı olacağı düşünülen öneriler belirtilmiştir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, Nevşehir İli Merkez İlçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan 105 okul öncesi öğretmenin oyun öğretimine ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarda sahip oldukları öz-yeterlik puanları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, çalışılan çocuk yaş grubu, kurum türü, kadro durumu, sınıf mevcudu, görev yeri ve yardımcı personel olup/olmaması değişkenlerine göre incelenmiştir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken; uygulama ve mesleki alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Planlama ve değerlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz-yeterlikleri yüksektir.

Tortop ve Ocak (2010) sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun etkinliklerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada, erkek öğretmenlerin eğitsel oyunları aktif olarak kullanmada kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini ve kadın öğretmenlerin de bu görüşe katıldıkları sonucunu elde etmiştir. Ayrıca Ünver (2016) beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine ilişkin motivasyonlarını incelediği çalışmasında, öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişimine göre anlamlı farklılık

gösterdiği ve erkeklerin öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar çalışma sonucunu desteklemektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012) ile Çakıroğlu ve Savran (2013) da çalışmalarında erkek öğretmen ve erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Çalışmada elde edilen bulguların aksine Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimindeki öz-yeterliklerini incelediği çalışmalarında oyun öğretiminin uygulama boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Yine Koç ve Sak (2017) ile Özen (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlılık gösterdiği; Benzer (2011), Kadim (2012), Zararsız (2012), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) ve Bozan (2014) ise oyun öğretimi öz-yeterliği ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016) istatistiklerine göre, Türkiye genelinde görev yapan toplam okul öncesi öğretmeni sayısı 77.109, kadın okul öncesi öğretmeni 72.680 (%94.26) ve erkek okul öncesi öğretmeni sayısı da 4.429 (%5.74) 'tur. Çalışmaya katılan 105 okul öncesi öğretmenin 99'u (%94.29) kadın, 6'sı (%5,71) ise erkektir. Çalışmaya katılan 105 okul öncesi öğretmenin cinsiyet dağılımı ile Türkiye ortalaması birebir benzerlik gösterdiği için çalışmanın örnekleminin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

Erkek öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olmasının, okul öncesi alanının çalışılan grubun gelişim dönemi ve ihtiyaçları göz önüne alındığında toplumda hakim olan düşünceye göre kadınlara daha uygun bir branş olarak görülmesinden dolayı erkek öğretmenlerin okul öncesi alanını daha istekli seçtikleri ve oyun öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Korkut ve Babaoğlu (2011) ise sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini incelediği çalışmada erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulmuş ve cinsiyetler arasındaki öz-yeterlik inançlarının erkekler lehine çıkmasını toplumun erkeklere atfettiği rollerle ilişkilendirmiştir. Yıldızbaş ve Öztürk (2019) de yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini daha yüksek bulmuş bunu da erkek egemen

toplumlarda, erkeklerin her konuda kendilerini daha yeterli görme eğilimleri ile toplumsal kimlik ve rollerin cinsiyetlere yüklemiş olduğu anlamdan kaynaklanmış olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bandura(2002) da cinsiyete göre öz-yeterlik inançlarını kültürlerarası farklılaşmadan kaynaklandığını belirtmektedir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde mesleki alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır. Mesleki alt boyutta, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri hem 30 yaş ve altındaki hem de 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Benzer bir çalışmada; Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015)'ın Manisa ili Salihli ilçesinde çalışan 45 okul öncesi öğretmenin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini inceledikleri çalışmada 25 ve altı yaş öğretmenlerin, 26-30 yaş ve 31-35 yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerin lisans eğitimlerini yakın zamanda bitirdikleri için bilgilerin unutulmadığı ve göreve yeni başladıkları için mesleki heyecanlarından dolayı böyle bir sonuç çıkmış olabileceğini belirtmişlerdir. Zararsız (2012) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmasında ise 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğe yeni başlaması sebebiyle uygulama ve tecrübe yetersizliğinden kendini diğer yaş gruplarına göre yetersiz hissedebileceği sonucuna ulaşmıştır. 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin tecrübelerinin artmasıyla özyeterliklerinin arttığı ve 36-40 yaş aralığında en yüksek seviyeye ulaştığı sonucuna varmıştır. 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinde yaşanan düşüş çalışmayla paralellik göstermektedir.

Kadim (2012), Bozan (2014) ve Koç ve Sak (2017)'ın yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ancak yaşın artmasıyla deneyimlerin arttığını ve öz-yeterliğinde yaşla olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonucun aksine, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2016)'ın sınıfında kaynaştırma olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimindeki öz-yeterlikleri üzerine

yaptığı çalışma ile Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)'ın özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik ile ilgili çalışmaları ve Yıldız (1992), Şenol ve Ulu (2012), Güler ve Kandemir (2015) yaptıkları çalışmalarda ise öğretmenlerin yaş ve öz-yeterlik arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bandura (1994) öz-yeterliği etkileyen faktörlerin en kuvvetlisinin kişisel deneyimler olduğunu belirtmiştir. 31-35 yaş döneminde bulunan bir okul öncesi öğretmenin günümüz şartlarına göre düşünüldüğünde ortalama 6-10 yıl mesleki kıdem döneminde olduğu varsayılabilir. Modern eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerden, kuramsal ve metodolojik bilgilere sahip olma, alanlarındaki dergi, çalışma, konferans, kongre vb. gibi faaliyetleri yakından takip etme, kendisini mesleki olarak geliştirmeye açık ve teknolojik gelişmeleri çalışmalarına yansıtma becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Mesleki deneyim ve donanım, alan bilgisi ve tecrübe gibi özelliklerin öz-yeterlik puanları üzerinde etkili olduğu bilinmekte ve 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin de mesleki olarak gerekli tecrübelerinin yanında oyun öğretiminde de kendilerini geliştirmeye açık oldukları için öz-yeterlik puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzun süre küçük yaş grubuyla çalışması, mesleki ve mental yorgunluğun neden olduğu fiziksel ve duygusal yıpranmalardan kaynaklı tükenmişliklerinin etkilerinden dolayı 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimlerinde almış oldukları derslerin uygulamadan çok teorik bilgilerden oluşması, staj eğitiminin verimsiz ve yüzeysel olmasından dolayı göreve ilk başladıkları yıllarda mesleki anlamda karşılaştıkları zorluklar sebebiyle oyun öğretimindeki öz-yeterlikleri düşük çıkmış olabilir. Özipek (2006) da yaptığı çalışmasında yaş ortalaması arttıkça öğretmenlerdeki yorgunluk ve yıpranmışlıktan kaynaklı olarak başarılarında düşme olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Literatüre bakıldığında elde edilen bulgularla paralellik gösteren çalışmalar ya da aksi sonuçlar elde edilmiş çalışmalar bulunmaktadır.

Bozan (2014) Diyarbakır'da 175 okul öncesi öğretmenin oyun öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada öğrenim durumunun oyun etkinliklerine

ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bay ve Alisinanoğlu (2012) da araştırmasında öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulamamış ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme gayreti içinde olmalarının durumu etkilediği sonucuna varmıştır. Demirdalıcı (2003) ile Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) da çalışmalarında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Kesgin (2006), Yılmaz ve Bökeoğlu (2008), Gençtürk (2010), Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016), Koç ve Say (2017) ve Özen (2018) de yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğrenim durumunun öz-yeterliklerini anlamlılık oluşturacak şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tortop ve Ocak (2010) sınıf öğretmenlerinin kendilerini eğitsel oyun uygulamalarına yönelik formasyon düzeyleri açısından yeterli bulduklarını ifade etmiş, Şenol Ulu (2012) ise ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Kendini geliştirmek isteyen, yeniliklere açık, araştıran ve sorgulayan öğretmenlerin öğrenim durumlarının oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinde fark yaratmayacağı, deneyimlerini arttırarak, diğer öğretmenlerle iş birliği içinde ve hizmet içi eğitimlere katılarak kendilerini geliştirebildikleri için oyun öğretimi öz-yeterlik puanlarının bu yüzden yüksek ve yakın çıktığı düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre oyun öğretime ait öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's testine göre değerlendirme boyutunda 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlikleri, 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre; mesleki alt boyutta ise 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlikleri, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlılık gösterdiği birçok çalışma mevcutken; bazı çalışmalarda ise mesleki kıdem değişkeninin anlamlılık yönü farklılık göstermektedir. Zararsız (2012) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını

incelediği çalışmasında toplam öz-yeterlik ve alt boyutlarında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini en yüksek bulmuş, 11 ve yukarı kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterliklerinde düşüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyun öğretimi öz-yeterliklerinin anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşmış, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre yüksek ve anlamlı çıktığını belirtmişlerdir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), Daugherty (2005), Sağlam(2007), Koç ve Sak (2017) ve Bozan (2014), Şenol Ulu (2012) ve Aytaç (2018) öğretmenlerin farklı değişkenlere göre öz-yeterliğini inceledikleri çalışmalarda deneyim arttıkça öz-yeterliğin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada ortaya çıkan sonucun aksine, Demirdalç (2013), Çorum merkez ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve oyuncak seçimi, kullanımı becerilerini incelediği çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015), Kadim(2012), Kesgin (2006), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), Korkut ve Babaoğlu(2012), Serhatlıoğlu ve Gömleksiz (2013) ile Piştav Akmeşe ve Kayhan (2016) yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdemin öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler; mesleğin ilk yıllarında sahip olduğu mesleki inanç, başarıya aç olma, idealist bakış açısı, mesleki donanım ile başka öğretmenlerin farklı öğretim metotlarından da faydalanmalarını ve bu süreçte kazanacakları mesleki deneyimle birlikte kendilerini daha yeterli hissedebilirler. Deneyimlerin, öğretmenlikte mesleki uygulamalara ve yeterliklere etki ettiği bilinmektedir ancak öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca edindikleri konu alanı yeterliği de ön koşul olarak kabul görmektedir (Garbett, 2003; Yalçınkaya, 2002). Oyunun bilişsel, teorik temelli ve uygulamaya ilişkin ayrıntıları öğretmen tarafından ne kadar iyi bilinirse, eğitimde oyundan yararlanılarak yapılan çalışmalar da bir o kadar verimli ve etkili olacaktır (Yıldız, 1992). Çalışmada 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslekte belirli bir tecrübe kazanmaları, üniversite eğitimlerinde edindikleri bilgilerin daha taze olması ve alanlarındaki güncel gelişmeleri ve programları takip ettikleri için öz-yeterlikleri yüksek

çıkmiş olabilir. Yeni mezun olan veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübesiz olmaları ve mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar karşısında olumsuz etkilenmelerinden dolayı öz-yeterlikleri düşük çıkmiş olabilir. Aytaç (2018), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük çıkmasının sebeplerinden bazılarının üniversite eğitimleri boyunca ağırlıklı olarak teorik eğitim almalarına ve uygulama derslerinde yeterince verim alınamamasına bağlamış, öğrenci, öğrenci velisi, okul idaresi gibi değişkenlerle bir anda karşılaşan genç öğretmenlerin duruma adapte olmakta zorlanmasının da öz-yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkilemiş olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Taşgın ve Küçüköğlü (2016)'da yaptıkları çalışmada klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Etkili sınıf yönetimi ile çocukların başarıları, öğretmenin mesleki tatmini, öz-yeterliğin gelişmesi arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları önemlidir. Öğretmenler göreve başlamadan önce sınıf yönetimi konusunda barışçıl bir tutuma sahipken göreve başladıktan sonra baskıcı bir davranış profili sergiledikleri düşünülebilir (Erden, 2001 ve Celep, 2002). Öğretmen adaylarının uygulamadan uzak, yeterli becerileri kazanmadan göreve başlamaları ve sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini olumsuz etkileyen etmenler arasında düşünülebilir. 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerdeki öz-yeterlik düşüşünün ise mesleki doyuma ulaşmaları ile mental ve mesleki yorgunluktan kaynaklandığı düşünülebilir. Fizyolojik ve duygusal durumların öz-yeterliği etkilediği göz önünde bulundurulduğunda; stres ve mutsuzluk öz-yeterlik inancını düşüren nedenler arasındadır (Bandura, 1997).

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde çalışılan çocuk yaş grubu değişkenine göre bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Literatür incelendiğinde elde edilen bulgularla paralellik gösteren çalışmalar görülmektedir.

Bozan (2014), Piştav Akmeşe (2015) ve Kadim (2012) yaptıkları çalışmalarda çocukların yaş grubunun okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların yapısına göre, çalıştıkları çocuk grupları farklı dönemlerde değişebildiği için her yaşa ve gelişim dönemine hitap eden oyunlar konusunda kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Çünkü oyun, farklı yaş gruplarında yer alan bütün çocuklar için önemli ve vazgeçilmez eğitici faaliyetlerden birisidir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kurum türü değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde uygulama ve mesleki alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunurken; planlama ve değerlendirme alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Uygulama ve mesleki alt boyutlarda, bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin oyun öğretimine ait öz-yeterlikleri anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir.

Literatür incelendiğinde ise Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015)'ın İzmir ili merkez ilçelerinde ilköğretim veya bağımsız anaokulları bünyesinde görev yapan 115 okul öncesi öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan veya olmayan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini incelemiş; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinden; bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine; Kesgin (2006), Kadim (2012), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Bozan (2014), ve Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015)'ın yaptıkları çalışmalarda ise okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı kurum türü değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterliklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bağımsız anaokulları, daha profesyonel ve donanımlı bir eğitim ortamına sahiptir. Öğretmeninden idarecisine, yardımcı personelinden, stajyerine, aşçısından, temizlik görevlisine herkesin bütün bir şekilde eğitimin parçası olduğu kurumlardır. Anaokulunda çalışan öğretmenler, fiziksel şartlar ve maddi yönden anasınıflarına göre daha iyi olanaklara sahip olmaları, veli-öğrenci profili ve öğrenci hazır bulunuşluğunun istenen düzeyde olması ile idarecilerin genellikle okul öncesi öğretmenlerinden olması sayesinde oyun etkinliklerinde daha aktif ve yaratıcı olma imkânına sahiptirler. Ayrıca

çok sayıda okul öncesi öğretmeninin aynı kurum bünyesinde çalışması sayesinde öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden faydalanması ve işbirliğinin de öz-yeterliği olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarıyla öğretmenler arasındaki işbirliği yapma ve çocukların etkinliklere katılma durumları arasındaki ilişki incelenmiş; çocukların etkinliklere katılımı ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler arasındaki işbirliğinin yüksek olması, öz-yeterliği de olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011).

Bağımsız olmayan ve farklı düzeyde eğitim veren kurumların bünyesinde bulunan anasınıfları ise bulundukları okulda farklı yaş ve gelişimsel dönemlerde öğrencileri bulundurdıklarından dolayı okul öncesi eğitim için istenilen nitelikte çalışma şartları oluşturulamayabilir. Anasınıflarının sahip olduğu olumsuz koşullar, fiziksel şartlarının yetersizliği, materyal eksiklikleri ve idarecilerin okul öncesi alandan olmayışı öğretmenlerin yetersizlik duygusu hissetmesine neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Çalışma sonucuna benzer olarak; Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır.

Elde edilen bulguların aksine Bozan (2014) ise Diyarbakır da 175 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada kadrolu öğretmenlerin oyun öğretimi konusunda sözleşmeli ya da ücretli öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ücretli öğretmenlerin özlük hakları ve aldıkları ücretin, kadrolu öğretmenlere göre daha düşük durumda olmasından dolayı görev yapmaya daha isteksiz olabilecekleri, çalışma koşullarının kendilerini memnuniyetsizliğe iteceği ve görev sürelerinin herhangi bir resmi bağlayıcılığı olmadığı nedeniyle ücretli öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının düşük çıkmış olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlik doğrudan insanı merkeze alan bir meslek olması yönüyle geçmişten bugüne bir kazanç kapısından ziyade kutsal bir meslek olarak kabul edilebilir (Şişman, 2001). Okul öncesi öğretmenliği, çalışılan çocuk grubu göz önüne alındığında çocuk sevgisi, meslek aidiyeti, kişisel ve mesleki sorumluluk sahibi bütün öğretmenlerin kadro

durumuna bakmaksızın, çocuklar için elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığı bir branştır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin yanında ücretli öğretmenlerin de kendi tercihleriyle okul öncesi öğretmenliği görevini yapıyor olmaları, okul öncesi öğretmenliğini sevdikleri için oyun öğretimi öz-yeterliklerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Sınıfta bulunan çocuk sayısının az ya da fazla olmasının öz-yeterliği etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimindeki öz-yeterlikleriyle ilgili literatür incelendiğinde çalışmayı destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Sun (1995), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), Kadim (2012), Bozan (2014), Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) ile Kaçar ve Beycioğlu (2017) da yaptığı çalışmalarda sınıf mevcudu değişkeni ile öz-yeterlik arasında anlamlılık bulamamıştır.

Oyunların, farklı çocuk sayısı ve yaş grubuyla oynanabilecek çeşitlilikte olması, farklı amaç ve kazanımlara sahip olması ve okul öncesi eğitim programının esnek yapısı sayesinde günlük akışların çocuk sayısına göre düzenlenebilir olması, sınıf mevcudunun oyun öğretiminde öğretmen öz-yeterliğini etkilemediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin oyunları sınıfın fiziksel yapısı ve çocuk sayısına göre revize edebilme becerisine sahip olması da sınıf mevcudunun oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliğine olumsuz etkisini azaltmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde uygulama ve mesleki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık varken; planlama ve değerlendirme alt boyutlarında farklılık yoktur. Uygulama ve mesleki alt boyutlarda merkezde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri köy/kasabada çalışan öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Kadim (2012) planlama alt boyutunda merkezde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, köy/kasabada çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerine göre daha yüksek olduğunu ve istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Tepe (2011)'nin

Konya Merkez ve İlçelerinde 862 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencileri olan kurumlarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köy, kasaba ve şehir merkezinin farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunması ve okul öncesi eğitime verilen önemin merkezde bulunun eğitim kurumlarında daha fazla olmasından dolayı öğretmen öz-yeterliğinin yüksek çıktığını düşünmektedir. Korkut ve Babaoğlu(2012) ve Aytaç (2018) öğretmen öz-yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında da merkezde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Çalışmada elde edilen sonuçların aksine; Serhatlıoğlu ve Gömleksiz (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini inceledikleri çalışmada, okulların içinde bulunduğu yerleşim yerinin ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okulun eğitim seviyesi üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir.

Bandura(1989) kişinin davranışlarının çevresini etkilediği, çevrenin de kişinin davranışlarını etkilediğini vurgulamıştır. Buna göre merkezde bulunan okulların sosyal etkinlik ve diğer imkânları köy ve kasabaya göre daha fazla olduğu için öğretmenlerin içinde bulunduğu çevreden etkilendiği ve meslekten aldıkları doyumunda daha yüksek olduğu söylenebilir. Merkezde bulunan okulların materyal ve malzeme imkânı da köy ve kasabalara göre daha avantajlı bir durumda olduğu için, öğretmenlerin oyun etkinliklerini daha rahat uygulayabilmelerine olanak tanımaktadır. Merkezde çalışan öğretmenlerin genellikle birbirleri ile mesleki bir yarış içinde olması da öğretmen öz-yeterliğini olumlu etkileyen faktörlerden biri sayılabilir. Aytaç (2018) araştırmasında şehir merkezinde görev alan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek çıkmasını okul koşullarının daha iyi olmasına ve öğretmen sayısının fazla olması sebebiyle öğretmenlerin birbirlerinin öğretim tecrübelerinden daha fazla yararlanabildikleri sonucunu çıkarmıştır. Merkezde bulunan okulların daha bilinçli bir veli profiline sahip olması da, çocuklarının eğitim için hazır bulunuşluk seviyesini olumlu yönde etkilememiştir. Oyunun öneminin farkında olan ebeveynler, çocuklarıyla evde de oyun etkinlikleri uygulayabilir; oyun ve oyuncak kültürü olan çocukların yetişmesine olanak sağlayabilir. Böylece okulda oyun etkinliklerinin rahatlıkla uygulanması öğretmenin de stresini azaltarak öz-yeterliğinin artmasına yardımcı olabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yardımcı personel olup/olmaması değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde, uygulama ve mesleki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık varken; planlama ve değerlendirme alt boyutlarında ise herhangi bir farklılık yoktur. Uygulama ve mesleki alt boyutlarda yardımcı personeli olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri, yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin öz-yeterliklerine göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Bozan (2014)'ın okul öncesi eğitimde oyunu öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında; yardımcı personeli olanlar lehine anlamlı bir farklılık bularak; bu çalışmayla paralellik gösteren sonuçlar elde etmiştir. Kadim (2012) de planlama alt boyutunda yine yardımcı personeli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) ise çalışmalarında anlamlılık bulamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştığı zorluklar ve çocukların yaş ve gelişim dönemleri göz önüne alındığında sınıf içi etkinlikleri yapma konusunda tek başına olması öğretmeni fiziksel ve zihinsel olarak yorabilir. Kendisinin iş yükünü azaltacak bir kişinin yardımı, öğretmenin işine iyi odaklanmasına, veriminin artmasına, eğitici faaliyetlerde daha fazla bulunmasına ve etkinlik saatlerine daha fazla zaman ayırabilmesine olanak tanıyacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarda çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkekler, yaş değişkenine göre 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler, mesleki kıdeme değişkenine göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, kurum türü değişkenine göre bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler, yerleşim yeri değişkenine göre merkezde görev yapan öğretmenler ve yardımcı personeli olup olmaması değişkenine göre yardımcı personeli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrenim durumu, çalışılan çocuk yaş grubu, öğretmenlerin kadro durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık görülmemektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenler, MEB, Yüksek Öğretim Kurumları ve araştırmacılar için aşağıda belirtilen önerilerin uygulandığı takdirde oyun öğretimi konusunda daha verimli bir eğitim sistemi elde edileceği düşünülmektedir.

5.2.Öneriler

5.2.1.Öğretmenlere Öneriler

- ✓ Öğretmenlerin gelişime ve değişime açık olması, teknolojiye ayak uydurabilmesi, hizmet içi eğitimleri, seminer ve kongreleri takip etmesi öz-yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.
- ✓ Ayrıca öğretmenlerin, okul-öğretmen-veli işbirliğine önem vermesi ve farklı öğretmenlerin deneyimleri ile kullandıkları farklı yöntem ve metotlardan faydalanması oyun öğretimi öz-yeterliklerinde olumlu yönde bir etki yaratabilir.

5.2.2.Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin oyunu etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanabilmesi ve oyunun öneminin eğitimcilere daha detaylı bir şekilde kavratılması için bakanlık tarafından uygulamalı hizmet içi eğitim, kurs, seminer ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- ✓ Çocukları okul öncesi eğitime devam eden ailelere de oyunun önemi ve uygulanması ile ilgili eğitim ve seminerler verilerek, ebeveynlerin de eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunun hissettirilmesi eğitimin hedeflerine katkı sağlayacaktır.
- ✓ Araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda köy ve kasaba gibi dezavantajlı bölgelerde bulunan kurumların şartlarının iyileştirilmesi, gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılması ve materyal desteğin sağlanmasının da oyun öğretimi konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Okul öncesi kurumlarının yardımcı personel ihtiyacı ilgili kurumlar tarafından çözüme kavuşturularak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim dışı yükünün hafifletilerek; eğitim hedeflerine daha iyi odaklanması sağlanabilir

5.2.3.Yüksek Öğretim Kurumlarına Öneriler

- ✓ Okul öncesi öğretmenliği bölümünde yer alan derslerin içerik ve haftalık saatleri tekrardan incelenerek; öğretmenlik uygulaması (staj) dersinin süresi ve verildiği dönem sayısı artırılabilir.

- ✓ Öğretmen adaylarının oyun öğretimi konusundaki yeterlikleriyle ilgili atölye, kurs ve seminer gibi eğitim faaliyetleri daha fazla düzenlenebilir.
- ✓ Okul öncesi öğretmenliği bölümü ders programlarına uygulamalı oyun öğretimi ile ilgili seçmeli dersler eklenebilir.

5.2.4.Araştırmacılara Öneriler

- ✓ Araştırmanın örneklemini genişletilerek; daha genelleyici sonuçlar elde edilebilmesi açısından Türkiye'nin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri sahip eğitim bölgelerinde uygulanabilir.
- ✓ Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı 'Karma Yöntem'in kullanılması daha derinlemesine sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (2008). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ahioglu, E. N. (1999). *Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akran, K. S. & Kocaman, İ. (2018). Oyun Tabanlı Öğrenme- Öğretme Modelinin Okul Öncesi Çocuklarının Öğrenme Tercihlerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 515-533.
- Aksoy, B. A. & Çiftçi Dere, H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pegem Yayınları.
- And, M. (2003). *Oyun ve Bugü, Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arnas Aktaş, Y. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Adana: Nobel Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar Can, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim 1*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar Can, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 2*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arıcı, H. (2006). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arıcı, H. & Arıcı, Ş. (2014). *Spor Bilimleri Öğretimi*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı Drama ve Orff Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175- 1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (ss.71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: The Exercise Of Control*. NewYork: Freeman.
- Bandura, A.(2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology; An International Review*, 151 (2), 269-290.
- Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (6), 1-14.
- Bayhan San, P. & Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Baykoç Dönmez, N.(2000). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*. 1. Basım. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bıkmaz, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 172-180.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozan, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). The Correlation Of The Factors: The Prospective Teachers Sense Of Efficacy, Belief And Attitudes About Student Control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*. 17 (4), 99-112.
- Cengiz, Serpil. (1996). Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması. *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 287-300.
- Çağdaş, A. & Seçer Şahin. Z. (2011). *Anne Baba Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmak, A. & Elibol, F. (2013). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y.İ. & Altinkurt, Y.(2014). Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4(1), 20-32.
- Daugherty, S. G. (2005). Teacher Efficacy And Its Relation To Teachers' Behaviors In The Classroom. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of Houston.

- Demirel, Ö. (1993). *Genel Öğretim Yöntemleri*. On Birinci Baskı. Ankara: Usem Yayınları.
- Demiral, Ö. (1998). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Oyuncak Yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Demirdalıcı A. (2003). *Çorum İl Merkezinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini, Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda Sosyal Problem Çözme*. Konya: Tablet Kitabevi Yayınları.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, N. B. (1992). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*. İzmir: Bayrak Matbaası.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/ 2017. Milli Eğitim Bakanlığı, <https://sgb.meb.gov.tr>, (E.T:11.06.2019).
- Ellialtıoğlu Maden, F. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgi Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. & Akman, Y.(1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ertan, C. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(14), 223-249.
- Garbett, D. (2003). Science Education in Early Childhood Teacher Education: Putting Forward A Case To Enhance Student Teachers' Confidence and Competence. *Research in Science Education*, 33(4), 467- 481.
- Genç, Ş. & Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde Etkin Öğretme ve Öğrenme El Kitabı Okul Öncesi Eğitim*. Modül 12. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gençtürk, A & Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.

- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gömleksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(7), 201-2011, Ankara.
- Guo, Y. Justice L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self- Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961- 968.
- Gül, U. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo- Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, M. & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin Drama Yöntemine Yönelik Görüşleri ve Öz Yeterlik Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111-130.
- Hazar, M.(2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.
- İnan, İ. Z. (2011). *Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Oyun Seçimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, M. (2007). *Çocuk ve Oyun*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753- 1767.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kan, D. Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 169-178.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargı, E. (2011). Niçin Okul Öncesi Eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (20). 5-8.
- Kayabaşı, O. A. & Günindi, Y.(2016). Çocuk Oyunlarında Tekerlemenin Yeri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13). 19-30.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Düzeyleriyle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Koç, F. & Sak, R. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, N. M. & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 324-342.
- Koçyiğit, S. & Başara Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XII(I), 28-1.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (ss.246-269). Ankara: PegemA Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı, B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (ss. 218-238). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim ve İktisat İşletme Dergisi*, 8(16), 270- 282.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. (2007a). *Oyun Etkinlikleri-1*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. (2007b). *Oyun Etkinlikleri-2*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007c). *Oyun Etkinlikleri-II*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. (2014). *Oyun Etkinliği-1*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. (2016). *Oyun ve Hareket Etkinlikleri*, Ankara.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development and The Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Oktay, A. (1984). *Çocuğun Yaşamında Oyunun Yeri ve Önemi*. Aile ve Çocuk 1982-1983 Seminer Konferansları. İstanbul: Sayılı Matbaası.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151- 160.

- Oktay, A.(2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, T. F., Kandır, A & Turla, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, F. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri Aile Katılımına Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye’de Çocuk Oyunları Kültürü*. Ankara: Feryal Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Öztürk, S. & Yıldızbaş V. Y. (2019). Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarıyla Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 38(12), 196-233.
- Özyürek, A. (2010). Dramatik Etkinlikler ve Drama ile İlgili Temel Kavramlar Dramatik E.Ömeroğlu (Ed.), *Etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* (ss.3-7). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pajares, F. (2002). *Gender and Perceived Self- Efficacy in Self- Regulated Learning, Theory Into Practice*, 42(2), 116-125.
- Pehlivan, H.(2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretiminin İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(2), 43-60.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2016). Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimi İlişkin Öz-yeterlik Düzeyleri Farklılaşmakta Mıdır? *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(35), 303-324.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 1-26.
- Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Savran, A. & Cakıroğlu, J., 2003. Differences Between Elementary And Secondary Preservice Science Teachers’ Perceived Efficacy Beliefs and Their Classroom Management Beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20.
- Samur Öztürk, A. (2012). Maria Montessori’in Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.), *Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı* içinde (ss. 12-49). Ankara: Kök Yayınları.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Yayınları.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sharp, C. (2002). Study Support And The Development Of Self-regulated Learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Sun, C. L. (1995). A Study of Elementary Teachers' Sense of Efficacy. *Journal of Education and Psychology*, 18(2), 165-192.
- Şahin, Ersin. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Talimciler A. (2015). *Sporun Sosyolojisi Sosyolojinin Sporu*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Taşgın, A. ve Küçükoğlu, A. (2016). The Effect of Clinical Practice on Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 265-286
- Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tezel Şahin, F. (1993). *Üç- Altı Yaş Grubunu Çocuklarının Anne ve Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, Y & Ocak, Y. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 1(1), 14-22.
- Traits Historiques de jeux ei Jeuts(Toys and Games Throughout History). (1982). *Tarih Boyunca Oyunlar ve Oyuncaklar* (B. Onur, Çev.), Belçika: Centrum Voor Spelgoed en Volkskunde.
- Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, K.W.(1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* .içinde (ss. 177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu 27. 12. 2017. Tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a44018ad58534.83905691 sayfasından erişilmiştir.
- Tükenmez, M. (2009). *Toplumbilim ve Spor*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyi ve Yaşadıkları İletişim Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulu Şenol, F. B. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ummanel, A. (2017). Kum ve Oyun Alanları Üzerine Bir İnceleme. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Dergisi*, 17(3), 1539-1566.
- Unutkan Polat, Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ünver, D. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik İnançları ile Müzik, Dans ve Oyun Derslerine ilişkin Motivasyonlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Woolfolk-Hoy (2000). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Yalçınkaya, M. (2002). Okul Öncesinde Hareket Eğitimi ve Oyun. I. Gürşimşek (Ed). *Dokuz eylül üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* içinde (ss.7-23). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yamaner, F. (2001). *Beden Eğitimi ve Spor'da Temel İlkeler*. Bursa: Ekin.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301- 308.
- Yıldız, V.(1992). *İzmir İl Merkezindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, K. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlilik İnancı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, E., Tomris, G. & Kurt, A. A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 6(1), 1-26.

Zararsız, N. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive To Learn. *Educational Psychology*, 25, 82-91.



EKLER

EK. 1.

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Bu anket okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anket formu beş bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, II. bölümde oyun etkinliklerini planlanmaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler, III. bölümde oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler, IV. bölümde oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler ve V. bölümde de oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklere yönelik maddeler yer almaktadır.

Maddelerde size en uygun olan seçeneği “(X)” şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız ve sorulara samimi yanıtlar verdiğiniz için teşekkür ederim.

ASÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

İcik İlkokulu Anasınıfı Öğretmeni

Hatice Betül ASLAN

I. BÖLÜM

1-Cinsiyetiniz:

()Kadın ()Erkek

2-Yaşınız:

() 30 ve altı yaş ()31-35 yaş ()36 ve üstü yaş

3-Öğrenim Durumunuz:

() Açık Öğretim ()Önlisans ()Lisans ()Yüksek Lisans

4-Kıdem Yılınız:

()5 Yıl ve daha az ()6-10 Yıl ()11-15 Yıl ()16 ve daha fazla

5-Çalıştığınız Çocuk Yaş Grubu:

()3-4 Yaş(36-48 Aylık) ()4-5 Yaş(49-60 Aylık) ()5-6 Yaş(61-72 Aylık)

6-Çalıştığınız Kurum Türü:

()Bağımsız Anaokulu () Anasınıfı

7-Kadro Durumunuz:

()Kadrolu Öğrt. ()Sözleşmeli Öğrt. ()Ücretli Öğrt.

8-Sınıfınızın Mevcudu:

()15 ve daha az çocuk ()16-20 çocuk ()21 ve daha fazla çocuk

9-Görev Yaptığınız Okulun Yeri:

()Merkez ()Köy/Kasaba

10-Sınıfta Yardımcı Personel Var mı? (Yardımcı personel, stjer öğrenci vb.)

()Var ()Yok

II. BÖLÜM					
Oyun Etkinliklerini Planlamaya İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Oyun etkinliklerinin çocukların fiziksel-psikomotor gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2.Oyun etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3.Oyun etkinliklerinin çocukların zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4.Oyun etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5.Oyun etkinliklerini çocukları tanımak, onların bireysel özelliklerini görebilmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
6.Oyun etkinliklerini eğitsel bir amacı gerçekleştirmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
7.Oyun etkinliklerini boş zamanlarda, çocukları eğlendirmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
8.Oyun etkinliklerini uygulamadan önce etkinliğin amacını ve süreci planlarım.	()	()	()	()	()
9.Oyun etkinliklerini planlarken o gün uygulanacak olan planda yer alan amaç-kazanımları göz önünde bulundururum.	()	()	()	()	()
10. Oyun etkinliklerini planlarken çocukların yaş grubuna göre ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()
11.Oyun etkinliklerini planlarken çocukların sosyo-ekonomik düzeylerini ve kültürel özelliklerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()
12.Oyun etkinliklerine günlük planda yer verirken etkinliklerin aktif-pasif sıralama doğrultusunda olmasını göz önünde bulundururum.	()	()	()	()	()
13.Oyun etkinliklerini uygulamadan önce oyunun süresini, mekânını ve oyunda kullanılacak araç-gereçlerin planlamasını yaparım.	()	()	()	()	()
14.Planlamalarımda her gün oyun etkinliklerine yer veririm.	()	()	()	()	()
III. BÖLÜM					
Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman

15. Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.	()	()	()	()	()
16. Oyun etkinliklerinin başlangıcında oyunun özelliğine göre basit tekerleme ya da hareketlerle çocuk grubunu oyuna hazırlarım.	()	()	()	()	()
17. Oyun etkinliklerinde, özellikle de grup oyunlarında, grupların oluşturulmasını çocuklara bırakıyorum.	()	()	()	()	()
18. Oyun etkinliklerini uygularken oyunun kurallarına harfiyen uyulmasını sağlıyorum.	()	()	()	()	()
19. Oyun etkinliklerinde belirlenen süre bittiyse oyunu sonlandırırım.	()	()	()	()	()
20. Oyun etkinlikleri sonunda kazananı-kaybedeni kesinlikle belirtir ve ödül-ceza yöntemini uygulırım.	()	()	()	()	()
21. Oyun etkinliklerini uygularken oyunu süreç ve kurallar açısından kendi kontrolüm altında tutmam.	()	()	()	()	()
22. Oyun etkinliklerini uygularken görev yaptığım kurumun fiziksel şartları ve olanaklarını yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
23. Oyun etkinliklerini uygulamak için gerekli olan araç-gereç ve oyuncaklar sağlam, eksiksiz ve çocuk sayısına yetecek şekilde sınıfta mevcuttur.	()	()	()	()	()
24. Oyun etkinliklerini uygularken güvenliği sağlamak ve etkinliği kolaylıkla uygulayabilmek için zaman zaman yardımcı personel ya da öğretmen arkadaşlarımdan yardım isterim.	()	()	()	()	()
IV. BÖLÜM					
Oyun Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
25. Oyun etkinlikleri sonrasında kendimi olumlu ve olumsuz yönlerimle, objektif olarak değerlendiririm.	()	()	()	()	()
26. Oyun etkinlikleri sonrasında tüm çocukları ayrı ayrı değerlendiririm.	()	()	()	()	()
27. Oyun etkinlikleri sonrasında oyunu planlama ve uygulama konusunda yeterince kuramsal bilgiye sahip olup olmadığımı sorgularım.	()	()	()	()	()
28. Oyun etkinlikleri sonrasında oyunun çocukların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığını sorgularım.	()	()	()	()	()
29. Oyun etkinlikleri sonrasında, oyunun önceden planlanan amaçlara ulaşıp ulaşmadığını kontrol ederim.	()	()	()	()	()
30. Oyun etkinlikleri sonrasında, sürenin yetip yetmediğini, oyun mekânının uygunluğunu ve kullandığım araç-gereçlerin işlevselliğini sorgularım.	()	()	()	()	()
31. Oyun etkinlikleri sonrasında çocuklara hoş, eğlenceli vakit geçirip geçirmediğini sorarım.	()	()	()	()	()

V. BÖLÜM					
Oyun Öğretimine İlişkin Mesleki Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
32. Oyun etkinliklerini gerçekleştirebilmek için yeterli seviyede bilgi ve beceri birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
33. Oyun etkinliklerinde, oyunun kurallarını ve oynanışını çocuklara anlatma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()	()	()
34. Oyun etkinliklerini uygularken hareketlerin gösterilmesi (model olma) konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()	()	()
35. Eğitim verdiğim yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun yeterli sayıda oyun biliyorum.	()	()	()	()	()
36. Oyun etkinlikleri ile ilgili kaynakları nitelik ve nicelik yönünden inceliyor ve yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
37. Oyun etkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmaları, yayınlanan kitapları, dergileri, vb. takip edebiliyorum.	()	()	()	()	()
38. Oyun etkinlikleri ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarını takip ediyor ve bunlara katılıyorum.	()	()	()	()	()



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.587451
Konu: Anket Çalışma İzni
(Hatice Betül ASLAN)

18.01.2016

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Nevşehir Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 12.01.2016 tarihli ve 350809 sayılı oluru.

Üniversiteniz, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice Betül ASLAN'ın, "Okul öncesi öğretmenlerin oyun eğitimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi" konulu anket çalışma iznini uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Osman ŞİMŞEK
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK: Olur (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aşıl ile Aymanur
18 Ocak 2016

Mustafa GÜVEN
V.Kİ

Evrakın elektronik imzalı suretine <http://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 5422bc06-c850-47af-800c-fabcc66b26a5 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Kayseri Cad. Hükümet Konağı Kat:2 50100 NEVŞEHİR
Elektronik Ağ: nevsehirmemi@www.meb.gov.tr
e-posta: hizmeteci50@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Sevdâ ŞAHİN BİBER (166)
Tel: (0 384) 213 79 33
Faks: (0 384) 213 20 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9230-fce5-36b0-badd-9ab6 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı-Adı	ASLAN Hatice Betül
Uyruğu	T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri	25.09.1989 - Konya
Medeni Hali	Evli
Telefon	05072778866
E-posta	betullatifoglu@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Konya Cumhuriyet Y.D.A. Lisesi	2007
Üniversite	Selçuk Üniversitesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği	2012
Yüksek Lisans	Aksaray Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ İlköğretim Ana Bilim Dalı	2014-

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2012-2015	Nevşehir/ Çiftlik 100. Yıl İlkokulu	Öğretmen
2015-	Nevşehir İcık İlkokulu	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

