



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN REKABETE
DAYALI OYUNLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
ÖĞRETMEN VE ÇOCUK DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Sedanur KULAÇ

DENİZLİ- 2025

**T.C.
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN REKABETE DAYALI
OYUNLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÇOCUK
DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Sedanur KULAÇ

Danışman

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Sedanur KULAÇ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana ilham veren, yol gösteren ve akademik gelişimime katkı sunan birçok değerli insanın desteğini anmadan geçmek mümkün değildir. Hayatımın bu özel döneminde yanımda olan herkese en içten duygularıyla teşekkür ederim. Her zaman bilgeliğiyle ışık tutan, yalnızca bir danışman değil, aynı zamanda bir rehber olan, akademik yolculuğumun en değerli eşlikçilerinden biri olarak her daim anlayışı, sabrı ve desteğiyle yanımda bulunan çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Asiye İVRENDİ Hocama, bana olan inancı ve güveni için en derin şükranlarımı sunarım. Onun rehberliği sayesinde hem akademik hem de kişisel olarak önemli bir gelişim gösterdim. Ayrıca, bu süreçte takıldığım konularda danışabilmem için her zaman anlayışla yaklaşarak bana açık kapı bırakan ve bu yönüyle kendimi daha güvende hissetmemi sağlayan Doç Dr. Ahmet EROL Hocama da teşekkür ederim. Sağladığı akademik destek ve yapıcı yaklaşımı benim için kıymetliydi. Tezimle ilgili değerli bilgileri ve destekleri için Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu Hocama teşekkürü borç bilirim. Hayatım boyunca bana inanan, her koşulda yanımda olan, varlıklarıyla bana güç veren sevgili aileme, anneme ve babama, yalnızca bu süreçte değil, yaşamım boyunca her zaman yanımda oldukları için minnettarım. Onların sonsuz sevgisi, duaları ve sabrı, bu süreci daha güçlü bir şekilde tamamlamama vesile olmuştur. Canım ikizim, her daim yanımda olan, iyi ve kötü günlerimde bana hem maddi hem manevi anlamda destek sunan Edanur KULAÇ' a, varlığıyla bu yolculuğu kolaylaştırdığı için sonsuz teşekkür ederim. Onun desteği, bu sürecin en kıymetli taşlarından biri olmuştur.

Bu süreçte motivasyon kaynağım olan ve samimiyetiyle her zaman yanımda yer alan sevgili arkadaşım İrem İBİL' e, yoldaşlığı ve içten desteğinin benim için ne denli kıymetli olduğunu ifade etmek isterim. Aynı şekilde, samimi varlığıyla desteğini esirgemeyen sevgili kuzenim Beyzanur ÖZDERE' ye de teşekkürlerimi sunarım. Savunma süreci öncesinde bana moral veren, güzel dilekleriyle yanımda olduğunu hissettiren ve desteğini eksik etmeyen sevgili ablam Rumeysa Elif KULAÇ' a da gönülden teşekkür ederim. Bu süreçte varlığını hissetmek bile benim için çok kıymetliydi.

Son olarak, bu süreçte zaman zaman yorulsam da vazgeçmeyi düşündüğüm anlar yaşasam da yılmadan, sabırla ve azimle çalışarak bu tezi tamamlayan kendime içtenlikle teşekkür ederim. Zorluklar karşısında gösterdiğim kararlılık, bana gelecekteki hedeflerim için umut ve güven vermektedir. Hayatın bana sunduğu bu kıymetli insanlara ve içsel gücüme şükrederek, bu yolculuğu onlarla birlikte tamamlamaktan onur duyuyorum.

Sedanur KULAÇ

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Öğretmen ve Çocuk Değişkenleri Açısından İncelenmesi

KULAÇ, Sedanur

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Haziran 2025, 112 sayfa

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmektedir. İkincisi, okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerinin öğretmenlerin eğitim inançları ile çocukların kaygı düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı bu araştırmanın katılımcılarını, Denizli ili merkez ve çevre ilçelerdeki 31 farklı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 36-72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya ilk amaç doğrultusunda 238 öğretmen; ikinci amaç doğrultusunda 111 öğretmen ve 517 çocuk katılmıştır.

Araştırmanın verileri, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği (RDO), Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ), Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (KÖ) ve Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (MÖ), kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. RDO ölçeğinin geliştirilmesi kapsamında yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. Araştırmanın diğer alt problemlerinin çözülmesinde ise; tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), kruskal wallis-H testi, mann withney U testi, bağımsız örneklem T-testi, aşamalı regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgulara göre, AFA sonucunda, iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Elde edilen faktörler ‘destekleyen görüşler’ ve ‘desteklemeyen görüşler’ olarak isimlendirilmiştir. DFA

sonucunda, hesaplanan uyum indekslerinin, $\chi^2/df=1.41$; CFI=.96; NNFI=.95; TLI=.96 değeri ile mükemmel uyum; RMSEA=.06; SRMR=.06 değeri ile iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayıları, destekleyen görüşler alt boyutu için .88; desteklemeyen görüşler alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Tüm bulgular ele alındığında, ölçme aracının öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda, destekleyen görüşler alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; MÖ-yetişkinle sosyal sebat, MÖ-olumsuz tepki, KÖ-ayrılık kaygısı, kavram öğrenimini destekler, öğretmenin kıdem yılı: 16 yıl ve üzeri olması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Desteklemeyen görüşler alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; ‘rekabete dayalı oyunların sınıf yönetimini zorlaştırdığı’, ‘rekabete dayalı oyunların öğretmenlerin stres seviyesini artırdığı’ şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın bulguları, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini yordayan değişkenlerin onların demografik özellikleri ile sınıflarındaki çocukların motivasyon ve kaygı düzeyleri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rekabete Dayalı Oyun, Okul Öncesi Öğretmenleri, Ölçek Geliştirme.

ABSTRACT

An Examination of Preschool Teachers' Perspectives on Competitive Game in Terms of Teacher and Child Variables

KULAÇ, Sedanur

Master's Thesis, Department of Elementary Education

Preschool Education

Supervisor: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Jun 2025, 112 pages

This study has two aims. The first is to develop a measurement tool to determine preschool teachers' views on competitive games. The second is to examine the relationship between these views and teachers' educational beliefs, as well as children's anxiety levels and motivation. This correlational survey study involved preschool teachers working in 31 different pre-school education institutions in the central and surrounding districts of Denizli Province, as well as the children in their classes, who were aged 36–72 months. An appropriate sampling method was used to select 238 teachers to participate in the study for the first aim and 111 teachers and 517 children to participate in the study for the second aim.

Data were collected using the Preschool Teachers' Views on Competitive Games Scale (CGS), Educational Beliefs Scale (EBS), Revised Preschool Anxiety Scale (RPAS) and Motivation Scale for Preschool Children (MS), as well as a personal information form. To examine the construct validity of the RDO scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) was calculated to determine the scale's reliability. One-way analysis of variance (ANOVA), the Kruskal–Wallis H test, the Mann–Whitney U test, the independent samples t-test and stepwise regression analysis techniques were used to address the other sub-problems of the study.

According to the findings, EFA revealed a two-factor structure. These factors were named 'supporting views' and 'non-supporting views'. DFA revealed that the calculated fit indices showed an excellent fit with values of $\chi^2/df = 1.41$, CFI = .96, NNFI = .95 and TLI = .96, and a good fit with values of RMSEA = .06 and SRMR = .06. Cronbach's alpha coefficients were calculated as .88 for the 'supporting opinions' sub-dimension and .87 for

the 'non-supporting opinions' sub-dimension. Taking all the findings into account, it can be concluded that the measurement tool can validly and reliably used to determine teachers' views on competitive games.

As a result of the stepwise regression analysis, the variables predicting the supporting views sub-dimension were respectively as follows: MS-social perseverance with adults, MS-negative reaction, RPAS-separation anxiety, supports concept learning and teacher seniority of 16 years or more. The variables predicting the sub-dimension of unsupportive views were respectively as follows: 'Competitive games make classroom management difficult' and 'Competitive games increase teachers' stress levels'. In conclusion, the findings of the study indicated that the variables predicting teachers' views on competitive games were their demographic characteristics and the motivation and anxiety levels of the children in their classrooms.

Keywords: Competitive Game, Preschool Teachers, Scale Development.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Rekabet Kavramı.....	6
2.1.2. Kuramlar Bağlamında Rekabet	8
2.1.3. Rekabetin Boyutları	10
2.1.4. Rekabet ile İlişkili Değişkenler	11
2.1.5. Oyun.....	14
2.1.5.1. Kurallı Oyunlar Bağlamında Rekabete Dayalı Oyunlar	16
2.1.6. Eğitim İnançları.....	17
2.1.5.1. Daimicilik	17
2.1.5.2. İlerlemecilik	18
2.1.5.1. Varoluşçuluk	18
2.1.5.1. Yeniden Kurmacılık.....	18
2.1.5.1. Esasicilik	19
2.1.7. Motivasyon.....	19
2.1.7.1. Motivasyon Türleri	20
2.1.7.2. Motivasyonun Önemi.....	20
2.1.7.3. Çocukların Motivasyonunu Etkileyen Etmenler.....	20

2.1.8. Kaygı.....	21
2.1.9. Okul Öncesi Dönem Kaygıları.....	21
2.1.9.1. Genellenmiş (Yaygın) Kaygı	22
2.1.9.2. Ayrılık Kaygısı.....	22
2.1.9.3. Sosyal Kaygı	23
2.2. İlgili Araştırmalar.....	24
2.2.1. Rekabete Dayalı Oyun ile İlgili Araştırmalar	24
2.2.2. Kaygı, Motivasyon ve Eğitim İnançları ile İlgili Araştırmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği (RDO)	40
3.3.3. Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ).....	41
3.3.4. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (KÖ).....	42
3.3.5. Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon (MÖ).....	43
3.4. Veri Toplama Süreci	44
3.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği (RDO) Geliştirme Çalışmaları.....	45
3.4.1.1. Madde havuzu oluşturma aşaması	45
3.4.1.2. Uzman görüşü aşaması (kapsam ve görünüş geçerliği).	46
3.5. Verilerin Analizi.....	47
3.5.1. Ölçek Geliştirme için Veri Analizi	49
3.5.2. Ana Uygulama için Veri Analizi	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	52
4.1. Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları Kapsamında Yapılan Çalışmaları.....	52
4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	52
4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	54
4.2. Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları Kapsamında Yapılan Çalışmalar.....	55

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların, Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	57
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabet Dayalı Oyuna Yönelik Görüşlerinin, Öğretmenlerin Eğitim İnançları, Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	60
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	65
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	65
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşlerinden Alınan Puanların, Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	67
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabet Dayalı Oyuna Yönelik Görüşlerinin, Öğretmenlerin Eğitim İnançları, Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların	69
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	74
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	88
Ek 1. Uygulama İzinleri: Etik Kurul	88
Ek 2. Uygulama İzinleri: İl Milli Eğitim Müdürlüğü.....	89
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu	90
Ek 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği (RDO).....	91
Ek 5. Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)	92
Ek 6. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (KÖ).....	93
Ek 7. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (MÖ)	94
Ek 8. Katılım Kabul Formu.....	95
Ek 9. Ölçek İzinleri	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Rekabete Dayalı Oyunlarla İlgili Araştırmalar</i>	28
Tablo 2.2. <i>Kaygı, Motivasyon, Eğitim İnançları Değişkenleri ile İlgili Araştırmalar</i>	32
Tablo 3.1. <i>Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler</i>	34
Tablo 3.2. <i>İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Öğretmenlerin Demografik Bilgileri</i>	35
Tablo 3.3. <i>İkinci Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kısa Sorulara Verdikleri Yanıtlar</i> .	36
Tablo 3.4. <i>İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Çocukların Demografik Bilgileri</i>	37
Tablo 3.5. <i>Veri Toplama Araçlarının Uygulayıcı ve Veri Kaynağı Bilgileri</i>	45
Tablo 3.6. <i>Uzman Görüşleri ile İlgili Veriler</i>	46
Tablo 3.7. <i>Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları</i> ...	48
Tablo 4.1. <i>Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	53
Tablo 4.2. <i>RDO Ölçeği Faktör Yükleri (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi)</i>	53
Tablo 4.3. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Bilgiler</i>	55
Tablo 4.4. <i>Ölçme Aracı İstatistikleri ve İç Tutarlılık Katsayıları</i>	56
Tablo 4.5. <i>Madde İstatistiklerine İlişkin Bulgular</i>	56
Tablo 4.6. <i>Öğretmenlerin RDO Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre ANOVA Sonuçları</i>	57
Tablo 4.7. <i>RDO Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumu ve Oyun Uygulamasına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 4.8. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin RDO Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamalarının Demografik Değişkenlere Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 4.9. <i>Öğretmenlerin RDO Görüşleri, Eİ ile Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları</i>	60
Tablo 4.10. <i>Rekabete Dayalı Oyun Görüşlerinin Yordanmasında Kukla Değişken Atamaları</i>	61
Tablo 4.11. <i>Destekleyen Görüşler Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 4.12. <i>Desteklemeyen Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları</i>	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 4.1.</i> Faktör analizi çizgi grafiği	52
<i>Şekil 4.2.</i> DFA ile elde edilen standardize edilmiş yol şeması	54



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu açıklanarak, araştırma amacı hakkında bilgi verilmiş ve alt problemler ifade edilmiştir. Araştırmanın önem, sayıtlar ve sınırlılıklarına değinilmiş ve araştırma için önemli olan bazı kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Çocukların gelişiminde 0-6 yaş önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde çocukların anne, öğretmen ve akran etkileşimi, ilerleyen yıllardaki uyum davranışını, kendisini gerçekleştirme ve güvenli ilişkiler geliştirme potansiyelini etkilemektedir. Bu nedenle, okulda zamanın çoğunu öğretmeni ve akranları ile geçiren çocuğun sınıfta kendisini nasıl hissettiği ve konumlandığı gelişimi açısından önemlidir (Akburak Şeflek ve Akgün, 2024). Sınıf ikliminin olumlu ve sıcak olması, eğitimin çocuk merkezli olması, oyunlar yoluyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ilkeleri doğrultusunda çocuklara deneyimler sunulması gerekmektedir (Ayan ve Memiş, 2012). Ancak bu ilkelerin sınıf ortamına yansıtılabilmesi, öğretmenlerin bireysel özellikleri ve mesleki yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Yapılan araştırmalar; öğretmenlerin sınıf içi etkinlik planlarını hazırlarken kendi kişisel tutumları (Green, Malsch, Kothari, Busse ve Brennan, 2012), eğitim inançları, öz yeterlik algıları (Kılıç, Tunçeli ve Ünsal, 2021), etkinlik türüne yönelik bireysel tercihleri, çocukların gelişim düzeyleri (Özok Bulut, 2022) ve bilgi birikimleri (Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, 2017) gibi birçok değişkene bağlı olarak hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Bu faktörlerin yalnızca planlama sürecini değil, aynı zamanda öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını ve çocuğa yönelik yaklaşım tarzını da şekillendirdiği belirlenmiştir (Koray, 2003). Ancak, öğretmenlerin eğitim inançlarının ortaya konulmasında ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile ilgili çalışmalara rastlanırken (Koray, 2003; Saman ve Aydın Uysal, 2022) okul öncesi öğretmenlerine yönelik çalışmaların görece daha az olduğu görülmektedir (Uyanık Balat ve diğ., 2017).

Öte yandan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerin ağırlıklı olarak oyun ve sanat etkinliklerine yer verdiklerini, fen ve müzik etkinliklerine daha az yer verdiklerini de göstermektedir (Ayvalli ve Şimşek, 2020; Soydan, 2019; Kılıç ve diğ., 2021). Bu durumun da yine öğretmenlerin yapabilirlik düzeyi ile ilgi ve ihtiyaçlarından kaynaklandığı görülmektedir. Oyun, çocukların gelişimlerini destekleyen, hayatı anlamalarını kolaylaştıran, kendilerini ifade edebildikleri ve yeni şeyler deneyimledikleri bir bağlamdır. Çocukların gelişimini destekleyen, kendilerini ifade etmelerine, çevrelerini anlamalarına ve

yeni deneyimler kazanmalarına katkı sunan oyun, bu özellikleriyle çocukluk döneminin temel etkinliği olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, çocukta yoğun olumsuz duygulara yol açan ya da gelişimsel fayda sağlamayan etkinliklerin, pedagojik açıdan oyun niteliği taşıyıp taşımadığı tartışmalıdır. Oysaki rekabete dayalı oyunlar içeriği gereği olumsuz duygulanım oluşturma potansiyeli bulunan bir yapıya sahiptir. Bu durum, çocukların gelişimlerin olumsuz etkileyebilmekte, prososyal davranışlar kazanma eğilimlerine ket vurabilmektedir. Oyunların içerisindeki değerlerin gerçek yaşama uyarlanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda (Can ve Günaydı, 2019; Trawick-Smith ve diğ., 2015) rekabete dayalı oyunlarla ilgili yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır. Rekabetin, ağırlıklı olarak üst düzey eğitim kademeleri ile çalışıldığı (Creighton ve Szymkowiak, 2013; Wei, Wang ve Liu, 2025; Cheng ve diğ., 2012; Chapman, Burket ve Burmley, 2014), okul öncesi bağlamında yeterli çalışmanın olmadığı da görülmektedir.

Rekabet içeren ortamlarda çocukların arkadaşlık ilişkileri zedelenebilmekte, güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulması engellenebilmektedir. Kendisini güvende hissetmeyen çocuklar, derin ve samimi ilişkiler kurmakta zorlanabilmektedir. Yapılan araştırmalar sosyal kabulü düşük olan çocukların kazanma ve kaybetme durumuna daha duyarlı olduğunu göstermektedir (Parlatan ve Sığırtmaç, 2022). Buna göre sosyal kabulü düşük olan çocuklar kazanma durumunda daha yüksek sevinç tepkileri sergilerken, kaybetme durumunda da daha hırçın davranışlar sergileme eğiliminde olmaktadır. Bu tür davranışlar sergileyen çocuklar sınıf ortamında istenmeyen olmayı sürdürecektir. Bu şekilde davranışlarıyla dışlanma eylemini destekleyerek asıl olmak istediği noktadan daha da uzağa gitmekte ve bunu pekiştirmektedir. Sınıf içerisinde kendisini daha da dışlanmış hissedenden çocuğun özgüveni zedelenebilir (Kohn, 1986). Rekabetin kazanma davranışı ile özgüveni artırdığına dair sunulan veriler, bireylerin kişisel özellikleri dikkate alındığında değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, sosyal kabulü düşük çocukların özgüveni, kazanma ve kaybetme davranışlarından bağımsız olarak zedelenabilir (Parlatan ve Sığırtmaç, 2022).

Özellikle de okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların deneyimlerini olumlu kılmada en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir (Taba ve diğ., 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlar ile ilgili görüşleri; bu tür oyunları sınıfta uygulama ve sıklığını etkilemesi bakımından kritik bir öneme sahip olup alanyazında ulusal dizinde buna benzer sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ve kaygıları üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Donzella, Gunnar, Kruger ve Alwin, 2000; Özbey, 2018). Bu çalışmalar da ağırlıklı olarak anne- baba tutumları ve bağlanma ile

ilişkilendirilmiştir (Dursun, 2010; Gözübüyük ve Özbey, 2019). Oysaki öğretmen de çocukların kaygı ve motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda, çalışmalar oyunu pozitif ve olumlu olarak ele almaktadır (Poyraz, 2012; Yogman, 2018). Rekabete dayalı oyunlar ise bir istisna olarak yer almakta olup yurt içi araştırmalarında okul öncesi bağlamda üzerinde fazlaca çalışılmayan bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşleri ve inançlarının çocukların motivasyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin alan yazınındaki açığın giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyun görüşlerinin onların eğitim inançları ile sınıflarında eğitim alan çocukların kaygı düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, yurt içi alanyazınına okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyun görüşlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemeye yönelik bir ölçme aracı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ‘Okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyun görüşlerinin öğretmenlerin eğitim inançları ile sınıflarında eğitim alan çocukların kaygı düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişki nasıldır?’ şeklindedir. Bu problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

- 1) Geliştirilen *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği*’ nin geçerlik ve güvenilirlik değerleri nedir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşleri, öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları, sınıflarındaki çocukların motivasyon ve kaygı düzeyleri onların rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Rekabetin doğuştan geldiğini ifade eden görüşlerin (Fülöp, 2004; Richardson, 2007) yanında sonradan kazanıldığını ifade eden görüşler de (Kohn, 1986) bulunmaktadır. Her iki görüşte de rekabetin küçük yaşlardan itibaren yaşama dahil olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocukların rekabete dayalı oyun veya eylemlerinin; cinsiyet (Eriksoon, Kenward, Poom ve Stenberg, 2021; Donzella ve diğ., 2000; Wei ve Hendrix, 2009), işbirliği (Eriksoon ve diğ.,

2021), yaş (Tsiakara ve Digelidis, 2021), saldırganlık davranışı (Bay, 2020; Parlatan ve Sığırtaç, 2022; Paquette ve diğ., 2013), stres ve kaygı (Donzella ve diğ., 2000), prososyal davranış (Eriksoon ve diğ., 2021), gerçek hayata genellenebilme (Toppe, Hardecker, Zerres ve Haun, 2021), arkadaşlık ilişkileri (Parlatan ve Sığırtaç, 2022), hatırlama (Bolat, 2016; Breuning, 2017; Kohn, 2017; Wei ve Hendrix, 2009), okula devam süresi (Bay, 2020), başa çıkma stratejileri (Parlatan ve Sığırtaç, 2022), öğretmenlerin öz yeterlik algısı (Deemer, 2010) gibi değişkenlerle ilişkisi bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde sunulan fırsatlar, çocukların yaşantılarında önemli bir rol oynamaktadır (Olds, 2001). Çocukların aileden sonra öğrenme deneyimleri edindiği bağlam okul öncesi kurumlarıdır. Öğretmenlerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine uygun deneyimler ve ortamlar sunması gerekmektedir. Öğretmen tutumlarının hazırlanan ortamı ve etkinlik planlarını şekillendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, rekabete dair öğretmen görüşleri önem kazanmaktadır. Uluslararası alanyazınında rekabete dayalı oyunlara dair çalışmalar yaygın şekilde bulunurken ulusal alanyazınında bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşlerinin incelenmesi, çocukların kaygı ve motivasyonlarının bu görüşler çerçevesinde değerlendirilmesi bağlamında ulusal alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşlerini ölçen geçerli ve güvenilirliği hesaplanmış bir ölçme aracının olmaması, bu alana yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir. Bu tez çalışması, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini, onların eğitim inançlarını, çocukların kaygı, motivasyonu ile birlikte ele alan bir çalışma olmasıyla önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan grubun, benzer özelliklere sahip daha geniş bir kitleyi yansıttığı varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yansız olarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin merkez ve çevre ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla sınırlıdır.

- Araştırma, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini, onların eğitim inançlarını, çocukların kaygı, motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik olan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Bu araştırma kapsamında oluşturulan ikinci çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda, eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından esasicilik boyutuna ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı .39 olarak tespit edilmiştir.

1.6.Tanımlar

- *Rekabete dayalı oyun*: Rekabet genellikle kuralları olan oyunların kapsamında ele alınmaktadır. Kurallı oyunlar çoğunlukla iki veya daha fazla takımın oyunu nasıl kazanacağına veya kaybedeceğine dair önceden var olan açık ve net kuralları olan oyunları ifade etmektedir (Yaşar ve Yanık, 2014).
- *Motivasyon*: İnsan davranışlarını etkileyen, şekillendiren içten ve dıştan kaynağını alabilen enerji, isteklilik olarak ifade edilmektedir (Yavuz, 2006).
- *Kaygı*: En genel tanımıyla herhangi bir tehlike korkusunun etkisiyle ortaya çıkan tedirgin olma hali ya da mantık dışı korku olarak ifade edilmektedir (Manav, 2011).
- *Eğitim inançları*: Eğitim felsefesine dayanmaktadır. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçu eğitim alt kategorilerden oluşmakta olup öğretmenlerin kendilerini ve eğitim verdikleri öğrencileri/çocukları nasıl konumlandıklarını ve eğitim anlayışlarını yansıtmaktadır (Demirel, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışmada, araştırmanın bağımlı değişkeni olan rekabete dayalı oyunlar ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur. Bu kapsamda, önce rekabetin tanımı ardından oyun ile ilgili kısa bir tanımlama yapıp rekabete dayalı oyun kavramından bahsedilmiştir. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenleri olan eğitim inançları, motivasyon ve kaygı kavramlarına okul öncesi bağlamında açıklanmış, alanyazında yer alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Rekabet Kavramı

Rekabet, günlük yaşamda yer tutan önemli bir kavramdır. İktisat, ekonomi gibi alanlarda sıklıkla üzerine tartışılan bir konu olduğu gibi eğitimde de önemli bir yer tutmaktadır. Rekabetin doğuştan geldiğini, hayatın kaçınılmaz bir parçası olduğunu söyleyen araştırmacılar (Fulöp, 2004; Richardson, 2007) olduğu gibi rekabetin sonradan öğrenme yoluyla kazanıldığını söyleyen araştırmacılar da mevcuttur (Kohn, 1986). Rekabetin doğuştan mı yoksa sonradan mı kazanıldığını incelemeden önce rekabetin tanımının yapılması incelemeye temel oluşturması açısından önem teşkil etmektedir. Yine aynı şekilde rekabet kavramından kastedilen şeyin ne olduğunu anlamak ona yönelik farklı görüşlerin neden ortaya çıktığını anlamayı kolaylaştırması açısından değerlidir.

Rekabetin tanımları incelendiğinde genel tanımlar (Babinotis, 2012; Candator ve Conde, 2010; Greenberg, 1932; Richardson, 2007) yapıldığı gibi farklı boyutlarını ele alarak derinlemesine tanımlama yoluna giden araştırmacılar da bulunmaktadır (Fulöp, 2004; Kohn, 1986). Türk Dil Kurumu rekabeti, aynı amacı güden kişiler arasındaki çekişme, rakiplik şeklinde tanımlamaktadır. Greenberg (1932), rekabeti daha iyi yapma ihtiyacından ortaya çıkan bir dürtü olarak ifade etmektedir. Kohn (1986) ise insanların üstünlük sağlamak için rekabet ettiklerini ve bunu hayatın her alanında yaptıklarını söylemektedir. Kohn'a (1986) göre rekabet sonradan öğrenilmiş bir özelliktir. Buna göre; çevrenin öğretileri, rekabeti ne kadar pekiştirirse bireyin rekabetçi özelliği o kadar aktif olacaktır.

Richardson' a (2007) göre rekabet, sosyal karşılaştırma sürecinin bir ürünüdür. Bireyler her daim karşı karşıya kaldıkları 'daha uzun, daha iyi, ilk, son' gibi kavramların bir yansıması olarak rekabetle iç içedir. Matematiksel bir kavram olarak hayatta yer bulan bu ifadeler sosyal yaşamın da örtük rekabetidir ve hayatla iç içe yer almaktadır. Bir başka tanıma göre rekabet kıt kaynakların var olduğu, sınırlı sayıda ödül veya içeriğin varlığı

durumunda, bir kişinin buna sahip olmasının bir diğerinin mahrumiyeti olduğu durumlarda ortaya çıkan bir olgudur. Buna göre rekabette bir kazanan ve bir de kaybeden bulunmaktadır. Sınırlı sayıda bulunan ortak bir hedef için üstün gelme çabasını ifade etmektedir (Cantador ve Conde, 2010). Benzer şekilde, Babiniotis (2012) rekabeti yarış olarak tanımlamaktadır. Bu durumda, bireyler birbirleriyle ortak bir hedef için rekabet halindedirler. Bu ifadeye karşılık Fülöp (2004), rekabetin tanımlanırken yanlışlığa düşüldüğünü ve iş birliği kavramının zıttı ile kavramsallaştırılmaya çalışıldığını, bu yüzden de rekabetin tam olarak anlaşılamadığını ileri sürmektedir. Fülöp' e (2004) göre rekabet, *yapıcı (constructive competitions)* ve *yıkıcı (destructive competitions)* olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapıcı rekabet, çocukların gelişimlerini destekleyen, hırslarını geliştiren ve öğrenmelerini motive eden sosyal ve kültürel bir olgudur ve iş birliği ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Yıkıcı rekabet ise, bireylerin kazanmak için başkalarının çalışmalarını engellemelerini içermektedir. Eğitim ve diğer alanlarda istenmeyen rekabet türü bu yıkıcı rekabet olup yapıcı rekabet ise bireylerin kendilerini ve ortak hedeflerini geliştirilmeyi içeren ileri bir süreci ifade etmektedir.

Bu görüşe karşıt olarak, rekabetin olumlu olmasının bir yanlışlığı olduğu ve sadece öyle bir izlenim verildiği vurgulanmaktadır. İç grup dış grup bağlamında işbirlikçi bir rekabet söz konusu olabilmekte; lakin özünde faydalı olanın iş birliği, zararlı olanın da rekabet olduğu ileri sürülmektedir. Rekabet ve iş birliği, birbirlerinin zıttı olmamakla birlikte aynı ya da yan yana iki kavram da değildir. Özünde ortaya konan iş birliğinin altında yatan şey, bireyin kendi istek ve kazançlarının diğer bireylerin de başarılı olmasına bağlı olmasıdır. Bu durumun ilkel bir çıkar ilişkisini ortaya çıkardığı ki bu da olumlu olmayıp sadece olumlu gözükerek bir karmaşaya neden olduğu belirtilmektedir (Kohn, 1986).

Kohn (1986), bu kapsamda rekabeti *gruplararası rekabet (intergroup competition)* ve *grup içi rekabet (intragroup competition)* olarak ikiye ayırmaktadır. Gruplararası rekabet, bireyin belli bir gruba karşı kazanmak için diğer bireylerle birlikte hareket etmesi ve iş birliği içinde çalışmasını ifade etmektedir. Bu bir futbol takımı ya da aynı sektörde yer edinmeye çalışan iki rakip şirket içerebilmektedir. Grup içi rekabet ise bireyin, grupla birlikte aynı amaç için çalışmasının yanında bir de grubun içindeki bireysel hedefler noktasında daha iyi ve en iyi yapmak için gösterdiği çabasını içermektedir. Kimin daha iyi olduğunu, kimin daha çok maaşa sahip olacağını, kimin övgüye daha değer görüleceğini belirleme noktasında girilen rekabet olarak da ifade edilebilmektedir. Bu futbol takımında bireysel olarak ekibin en iyisi olmak için çalışmayı, şirkette en iyi çalışan ödülünü almak için çalışmayı içerebilmektedir. Bu gibi durumlarda rekabet ve iş birliği aynı anda aynı yerde mevcudiyetini

koruyabilen iki kavram olarak öne çıkmaktadır. Buna da *rekabete dayalı iş birliği* denilmektedir.

Kohn (1986), aynı zamanda rekabeti *yapısal rekabet (structural competition)* ve *kasıtlı/amaçlı rekabet (intentional competition)* olarak ikiye ayırmaktadır. Yapısal rekabet, genellikle birkaç kişinin içerisinde yalnızca bir bireyin en iyi olabileceği sıralamaları içeren dışsal bir kazan/kaybet durumunu ifade etmektedir. Kasıtlı/amaçlı rekabet ise içsel bir süreç olup daha çok bir tutumu ifade etmektedir. Bireyin sadece elinden gelenin en iyisini yapmak için çabalaması ve tek amacının en iyi yapmayı istemek olması mümkündür. Lakin bu özünde yine de birileri ile pasif şekilde rekabet etmeyi içermektedir. Nihayetinde bireyin en iyisi olmasını belirleyen şey bireyin çabalarının ötesinde başkalarının bulunduğu konumu kendi konumu ile kıyaslamayı ve uygun bir düzleme yerleştirmeyi ifade etmektedir.

Geniş bir kavram olmasından dolayı rekabetin tanımlanması zorlaşmaktadır. Tüm bunlarla birlikte bazı farklı görüşler içermesine karşın genel şekilde kabul gören haliyle rekabet, daha az ödül veya hedef karşısında bireylerin birlikte ya da karşılıklı olarak yarış halinde olmasını ifade eden bir durum olduğu belirtilmektedir (Babiniotis, 2012; Richardson, 2007). Aynı zamanda rekabet, bir kişilik özelliği olarak rekabetçi şeklinde tanımlanmaktadır (Magnavita, 2016). Rekabetçi bireylerin rekabetçi davranışlarındaki davranış örüntüsünün temellendirmesinin yapılmasında kuramlar temel teşkil etmekte olup kuramlar bağlamında nasıl ele alındığını incelemek önemlidir.

2.1.2. Kuramlar Bağlamında Rekabet

Rekabet kavramı, insan yaşamının bir parçası olması nedeniyle kişilik kuramcıları tarafından incelenmiştir (Magnavita, 2016). Rekabetin doğal bir süreç olduğunu (Freud akt. Magnavita 2016; Darwin akt. Magnavita, 2016; Adler akt. Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2019) ifade eden kuramcıların yanında rekabeti olumsuz olarak ele alan (Beck akt. Magnavita, 2016; Horney akt. Kohn, 1986; Wiggins akt. Magnavita, 2016) ya da iş birliğinin zıttı olarak tanımlayan (Murray akt. Magnavita, 2016; Millon akt. Magnavita, 2016) kuramcılar da bulunmaktadır.

Freud, insan içgüdülerinden saldırganlık güdüsünün uygun biçimde rekabetçi özellikler ile ortaya koyabileceğini ileri sürmektedir. Yine, oidiopus ve elektra karmaşalarında çocukların hemcins ebeveynleri ile rekabete girdiklerini ve bunun neticesinde de onlarla özdeşim kurduklarını belirtmektedir. İlerleyen yaşlarda gelişen süpereo ile ortaya çıkan savunma mekanizmalarından ödünleme savunma mekanizmasının da bu kapsamda rekabetçilik olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir. Buna göre birey bir

noktadaki eksikliğini farklı bir noktada daha iyi olarak kapatma çabası içine girmekte, kazanabileceği bir alanda rekabet etme girişiminde bulunmaktadır (akt. Magnavita, 2016).

Rekabetçiliği bireylerin kişilik özelliklerinden biri olduğunu ifade eden Beck (1983 akt. Akinsola ve Nwajei, 2013), Bilişsel Kuramında rekabetin ortama bağlı olarak uyum sağlayıcı olabildiği gibi uyum bozucu işlev de gösterebileceğini belirtmektedir. Buna göre rekabetin fazla gelişmesinin narsisizm kişilik bozukluğuna neden olduğunu ve az gelişmesinin de yoğun grup özdeşimine neden olacağı belirtilmektedir. Bu durumun da bireyin kendisini ortaya koymasını engelleyeceğinden dolayı kabul edilemez ölçüde olduğu ifade edilmektedir. Murray'ın Birleştirilmiş Kişilik Kuramına göre de her şey ikili şekilde ifade edilebilmektedir. İletişimde nasıl ki bir alıcı ve bir aktarıcı varsa diğer noktalar da bu şekilde olabilmektedir. Bu kapsamda da rekabet kavramını iş birliği ile karşılıklı karşıt iki kavram olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Millon da Üç Parçalı Model'inde iş birliği ve rekabeti iki zıt kutup olarak ele almış ve değerlendirmiştir. Wiggins da Kişilerarası Faktöriyel Modeli'nde rekabetçiliği küçümseyen, eleştirel, hırslı kavramları ile değerlendirmektedir (akt. Magnavita, 2016).

Adler, doğum sırasının önemine atıf yapmaktadır. Abla ya da abi için tacı alınmış kral tanımlaması yaparak rekabeti vurgulamaktadır. Doğum sırasına bağlı olarak en büyük çocuk ve ortanca çocukta rekabet gözlemlenebilmektedir. Kardeşlerin birbirleri ile başarı, sevgi vb. şeyler için sürekli bir rekabet halinde olduklarını söylemektedir (akt. Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2019). Darwin ise rekabeti doğal seçim kavramı ile ele almaktadır. Buna göre rekabet en güçlüünün hayatta kaldığı bir olgudur. En güçlüünün hayatta kalması, adaptasyonu da rekabet içermektedir. Karen Horney de rekabet durumunun nevrotik boyutuna değinmiştir. Buna göre bireyin karşılaştırma ihtiyacı duyulmadığı halde bile kendisini sürekli ve sürekli olarak başkaları ile kıyaslama ihtiyacını nevrotiklik olarak tanımlamaktadır (akt. Kohn, 1986).

Rekabet kavramına farklı açılardan yaklaşan kuramcılar, rekabetin kişilik özelliği, doğanın parçası, iş birliğinin zıttı, uyum bozucu işlevlerine değinmişlerdir. Genel anlamıyla incelendiğinde kuramcılar ister sonradan ister de doğal yollarla oluştuğunu ifade ettikleri rekabeti istenmeyen bir durum olarak ele almışlardır. Buna göre rekabet istenmeyen ve baş edilmesi gereken kişilerarası ilişkide uyum bozucu işleve sahip bir faktördür. Tüm bunlarla birlikte rekabetin halihazırda günümüzde olumlu olarak ele alan çalışma bulguları da mevcuttur (Fülöp, 2004; Richardson, 2007; Yaşar ve Yanık, 2014). Rekabet davranışının ve rekabet kavramının anlaşılmasının 3-4 yaşlarından sonra başladığı ileri sürülmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde rekabetin insanın doğasının bir parçası olmadığı ve

yadsınamaz bir gerçek olarak ele alınmaması gerektiğinin altı çizilmektedir (Greenberg, 1932; akt. Tsiakara ve Digelidis, 2021).

Bolat (2016), rekabet ortamında kazanan için de kaybeden için de büyük kayıpların olduğunu vurgulamaktadır. Kazanan için narsist bir kişilik gelişimi olacağı gibi kaybeden için de yetersizlik inancı ve öğrenilmiş çaresizlik gelişimi söz konusu olacaktır. Üstelik rekabet ortamı güvensizlik hissi oluşturmaktadır. Endişe, kaygı, stres gibi istenmeyen duygu durumlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Rekabetin iç motivasyonu zedelediği ve dışsal bir motivasyon, dışsal bir disipline yol açtığı da belirtilmektedir.

Kohn (1986), rekabetin yapıcı ve ılımlı olmadığını ifade etmektedir. Günümüzde nörobilimin faydalarının eğitime yansımalarında Kohn' un ifade ettiklerini destekleyen pek çok bulgu yer almaktadır (Bolat, 2016; Donzella ve diğ., 2000). Örneğin, Donzella ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada (2000) rekabete dayalı oyun oynayan çocukların oyun sırasında kortizol hormonlarının yoğun şekilde salgılandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte rekabetin olumlu olduğunu savunan ve bu doğrultuda bulgular ortaya koyan çalışmaların olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Fulöp, 2012; Parlatan ve Sığırtmacı, 2021).

Yukarıdaki tartışmalara dayalı olarak rekabet kavramının tamamen olumlu ya da olumsuz şeklinde düşünülmesi mümkün olmayabilir. Bu sebeple rekabeti, bir kavramın tersi ya da bir kavramın olmadığı bir durum olarak tanımlamanın ötesinde oldukça geniş bir kavram olarak ele almak gerekmektedir.

2.1.3. Rekabetin Boyutları

Rekabet kavramının soyut olması ve davranışlar aracılığı ile gözlemleniyor olması rekabeti tanımlama noktasında belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Rekabetin ortaya çıkan davranış şekline göre farklı sınıflamaları yapılmıştır.

Tsiakara ve Digelidis (2012), rekabeti fiziksel ve sözel olarak ikiye ayırmıştır.

Sözlü Rekabet (verbal competitive behaviours VCB), farklı nesnelerin büyüklüklerini karşılaştırmak, nesnelerin niteliklerini ve özelliklerine göre karşılaştırma yapmayı içerdiği gibi bireyin kendisine ait fiziksel, kişisel yeteneklerini ve var olan özelliklerini başkaları ile karşılaştırmasını içermektedir. Dersler sırasında ve sonunda ödevlerini karşılaştırma, söz kesme sürekli tartışma çıkarma gibi durumlar sözel rekabetin örnekleri olarak gösterilebilir. Okul öncesi eğitimde sözel rekabet, çocukların birbirlerinin etkinliklerine ilişkin kıyaslamalar yapmaları, fiziksel görünüş ya da giyim üzerinden kıyaslama içeren cümleler kurmaları şeklinde örneklendirilebilir.

Fiziksel Rekabet (physical competitive behaviours PCB), bir çocuğun sahip olduğu nesneleri izinsiz elinden alma davranışı sergilemek, diğer çocukların yerlerini almak için itme, çekme veya tekmeleme gibi fiziksel saldırgan davranışlarda bulunmak, başka çocukların yerlerine kasıtlı olarak geçmeye çalışmak vb. sayılabilir. Okul öncesi eğitimde oyuncakların izinsiz alınması, sıraya geçme noktasında itişme ve kakışmaların yaşanması, başka çocukların şahsi eşyalarını ellerinden alma ile örneklendirilebilir.

Bir başka çalışmada ise rekabet, üç boyut/stilde ele alınmıştır (Paquette ve diğ. 2013). *Başkalarına Odaklı Rekabet (competition focused on others)*, bireyin kendi çabalarının ötesinde diğer bireylerden daha iyi yapma gayretiyle birlikte başkalarının da daha iyi yapmasını engelleme çabası olarak ifade edilmektedir. *Görev Odaklı Rekabet (task-oriented competition)*, bireyin görevi başarmak için çabalamasını ifade etmektedir. Bireyin başkalarına bakmaksızın en iyisini yapma, görevi en iyi şekilde tamamlama isteğini ifade etmektedir. *Baskınlığın Korunumun Hiyerarşisi (dominance conservation hierarchy)*, grup içindeki bir bireyin diğerlerinden açık şekilde üstünlüğünü ifade etmektedir. Buna göre diğerlerinden üstün olarak tanımlanan birey kaynaklara erişim noktasında önceliğe sahip olacaktır. Bu özellik çocuklarda hem olumlu hem de olumsuz yansımaları bulunan bir stil olarak değerlendirilmektedir (Çakır, 2022).

2.1.4. Rekabet ile İlişkili Değişkenler

Alanyazın incelendiğinde rekabetin cinsiyet (Donzella ve diğ., 2000; Eriksoon ve diğ., 2021; Wei ve Hendrix, 2009;), yaş (Tsiakara ve Digelidis, 2021; McClintock, Moskowitz ve McClintock, 1997; Kimiyoshi, 1995), saldırganlık davranışı (Bay, 2020; Hawley, 1999; Parlatan ve Sığırtaç, 2022; Paquette ve diğ., 2013; Strayer ve Trudel, 1984; Tassi ve Schneider, 1997), arkadaşlık ilişkileri (Parlatan ve Sığırtaç, 2022), hatırlama (Bolat, 2016; Breuning, 2017; Kohn, 1986, 2017; Wei ve Hendrix, 2009) gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Rekabetin cinsiyetle ilgili elde edilen bulgularında cinsiyete bağlı olarak rekabetin yoğunluğunun değişebildiği gibi rekabetin ifade ediliş şeklinin de değişiklik gösterdiği görülmektedir. Erkeklerin kızlara göre daha fazla rekabet davranışı sergiledikleri, fiziksel rekabeti daha fazla kullandıkları ve kızların ise sözel rekabeti daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Erkek çocukların serbest zaman etkinliklerinde daha fazla rekabetçi davranışlar sergilerken; kız çocuklarının da etkinlik zamanında daha fazla rekabetçi davranışlar sergileme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (Tsiakara ve Digelidis, 2021). Bir başka araştırmada da kaybetme ve kazanmaya karşı erkeklerin daha çok fiziksel

saldırgan davranışlara eğilimli olduğu gözlemlenirken, kız çocuklarında kaybetmeye karşı sözel saldırgan davranışların daha ağırlıklı sergilendiği gözlemlenmiştir (Krueger ve Alwin, 2000). Bir diğer çalışmada ise kız çocuklarının kaybetme durumunda daha çekingen ve içe dönük davranışlar sergilediği, erkek çocuklarının daha dışadönük olumsuz davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir (Eriksoon ve diğ., 2021).

Rekabetin yaş bağlamında incelemesine bakıldığında çeşitli kaynaklarda farklı görüşlerin yer almasına karşın çocukların rekabeti algılama ve fark etmesinin 4 yaşından sonra gerçekleştiği belirtilmektedir (Kimiyoşi, 1995; McClintock ve diğ., 1997; Tsiakara ve Digelidis, 2021). Yine yapılan araştırmalara göre çocukların yaşları büyüdükçe rekabet etme davranışlarında artış gözlemlenmiştir (Hart ve Nagel, 2009; McClintoc ve diğ., 1997). McClintock, Moskowitz ve McClintock' un (1997) yaptığı çalışmada, büyük yaş grubu çocuklarının daha fazla çatışma yani rekabet içeren oyunları tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Rekabet ile ilişkilendirilen baskınlığın korunumu hiyerarşisinin okula devam süresi ile pozitif yönlü ilişkisinin olduğu çalışmalara rastlanılmıştır (Bay, 2020). Baskınlığın korunumu hiyerarşisinin saldırganlık davranışı ile arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda okula devam süresi daha fazla olan çocukların daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur (Bay, 2020).

Rekabetin saldırgan davranışlarla arasındaki ilişki incelendiğinde alanyazınında farklı bulgulara ulaşılmıştır (Bay, 2020; Hawley, 1999; Parlatan ve Sığırtmaç, 2022; Paquette ve diğ., 2013; Strayer ve Trudel, 1984). Bir araştırma, rekabetin saldırgan davranışları ve istenmeyen zorlayıcı davranışları artırabileceğini öne sürmüştür (Paquette ve diğ., 2013). Bazı araştırmalar ise saldırganlığı artırmadığını, çocukların kaybetmeyle başa çıkma becerilerine katkı sunduğunu, saldırganlıkla negatif yönde ilişkili olan liderlik becerilerini geliştirdiğini öne sürmüştür (Bay, 2020; Strayer ve Trudel, 1984). Rekabetin liderlik becerileri artırdığına dair görüş genellikle rekabetin alt boyutu olan baskınlığın korunumu hiyerarşisi stili ile saldırganlık arasındaki ilişkinin negatif yönde çıkması ile ilişkilendirilmiştir (Bay, 2020). Tüm bunlarla birlikte çocukların rekabet algıladıkları durumda kortizol seviyelerinin yükseldiği saptanmıştır (Donzella ve diğ. 2000). Buna göre rekabet içeren durumlarda çocukların kortizol seviyeleri yükselmekte ve buna bağlı olarak da daha saldırgan davranışlar sergileme eğiliminde olmaktadırlar. Kortizol seviyesindeki artış erkek çocuklarında daha fazla gözlemlenmiştir (Donzella ve diğ., 2000).

Beynin limbik sistemi, ilkel bir sistem olarak ifade edilir. Korku, tehdit ve tehlike anında devreye girerek, ön beyin bölgesinin çalışmasını yavaşlatarak hakimiyet oluşturur. Algılanan tehditin düzeyine ve türüne göre savaş ya da kaç tepkisi oluşturur. Bu sırada

vücutta kalp atışları hızlanır, göz bebekleri irileşir, dikkat yoğunlaşır. Tükürük bezi, mide aktiviteleri yavaşlar ve oluşan tehdit durumuna karşın meydana gelen stres ve kaygı yönetilmeye çalışılır. Kortizol hormonu stres durumlarında daha yoğun salgılanarak vücuttaki homostasiyi korumaya çalışır. Rekabet ortamlarında çocukların vücutlarında stres, kaygı yaşanmakta ve kortizol hormonu salgısı artmaya başlamaktadır (Donzello ve diğ., 2000). Kortizol hormonun artması durumunda birey kaybetme olasılığı olan herhangi bir davranışa ya da karşılaşmaya girişmeye çalışmadan, geri çekilerek tehditten uzaklaşır ve güvenli alana geçiş yapar (Breuning, 2017). Ödül gibi faktörlerin ortaya konması ya da aferin gibi ödüllendirici pekiştireçlerin çocuklara sunulması da benzer şekilde rekabet ortamını oluşturmaktadır. Çocuklar yeterlik algılarına bağlı olarak daha sonrasında o materyale olan ilgilerini geri çekmekte ya da oyunlara dahil olmak istememektedirler. Bu durum, vücutta salgılanan kortizole bağlı olarak beynin yaptığı bir değerlendirmeden kaynaklanmaktadır. Çocuklar kaybetme durumu olduğunda oyunu yarıda bırakmakta ya da en başından oyuna dahil olmamayı seçerek tehditten kurtulmakta ve dengeyi sağlamaktadır. Bu davranışı bir baş etme stratejisi olarak kullanmakta ve kaybetmeye dair yaşadığı yoğun duyguyu azaltmaya çalışmaktadır (Breuning, 2017).

Rekabet ortamında çocuklar kendilerini savunmaya açık hale getirmekte, dış uyaranlara karşı daha hassas olmaktadır. Kazanma ve kaybetmeye odaklanan çocuklar, oyunda ya da gerçekleştirilen aktivitelerde neler olup bittiğine dair daha az şey hatırlama eğiliminde olmaktadır (Wei ve Hendrix, 2009). Düşünme, hatırlama, analiz gibi noktalarda aktif olarak rol alan prefrontal lob, yoğun stres durumunda ya da tehdit altında daha az aktif olmaktadır. Bu da rekabet ortamı ile sunulan bilgilerin daha az hatırlanmasına ve daha az belki de hiç öğrenilememesine neden olmaktadır (Bolat, 2016; Breuning, 2017; Kohn, 1986, 2017; Wei ve Hendrix, 2009).

Rekabet içeren ortamlarda çocukların arkadaşlık ilişkileri zedelenebilmekte, güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulması engellenebilmektedir. Kendisini güvende hissetmeyen çocuk, derin ve samimi ilişkiler noktasında da geri planda durmaktadır. Bir araştırmada, sosyal kabulü düşük olan çocukların kazanma ve kaybetme durumuna daha duyarlı olduğu gösterilmiştir (Parlatan ve Sığırtmacı, 2022). Buna göre sosyal kabulü düşük olan çocuklar kazanma durumunda daha yüksek sevinç tepkileri sergilerken, kaybetme durumunda da daha hırçın davranışlar sergileme eğiliminde olmaktadır. Bu tür davranışlar sergileyen çocukların sınıf ortamında istenmeyen olmayı sürdürecektir şekilde davranışlar sergilemesiyle dışlanma eylemini destekleyerek asıl olmak istediği noktadan daha da uzağa gitmekte ve bunu pekiştirmektedir. Sınıf içerisinde kendisini daha da dışlanmış hissedenden çocuğun özgüveni

zedelenecektir. Rekabetin kazanma davranışı ile özgüveni artırdığına dair sunulan veriler bu anlamda kişisel özellikler dikkate alındığında değişiklik gösterebilmekte, sosyal kabulü düşük çocukların kazanma ve kaybetme davranışları dikkate alınmaksızın özgüveni zedeleyici bir faktör olarak işlev görmektedir (Parlatan ve Sığırtaç, 2022).

2.1.5. Oyun

Oyun, çocukların gelişim sürecini hızlandıran bir katalizör görevi görmektedir. Oyun, çocukların hareket etmelerini sağlayarak, zinde, çevik, sağlıklı bedenler oluşumunu desteklemesiyle fiziksel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okuryazarlık becerilerini (Stagnitti, Bailey, Hudspeth Stevenson, Reynolds ve Kidd, 2016), sorgulama ve analitik becerilerini geliştirme (Fatima, Tariq, Siddique, Shabnam ve Javed, 2021), sözel becerilerini destekleme (Schmitt, Hurwitz, Duel ve Linebarger, 2018) noktasında bilişsel gelişimlerine fayda sağlamaktadır. Sevinç, mutluluk, dinçlik, sebat, özdenetim, özgüven, dürtü kontrolü vb. becerileri kazandırması açısından duygusal gelişimi desteklemektedir. İş birliği, müzakere, uyum, sosyalleşme, kural oluşturma, çatışma çözümü vb. becerileri geliştirme açısından da sosyal gelişimi desteklemektedir (Sahlberg ve Doyle, 2020).

Oyunun sınıflandırılmasını, çeşitli kriterleri ölçüt olarak yapmak mümkündür. Materyalli, materyalsiz; bireysel, grupta; sözel, fiziksel; geleneksel, dijital vb. şeklinde çeşitli sınıflandırmalar altında oyun incelenebilmektedir. Oyunun pek çok kuramcı ve araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamaları ve sınıflandırmaları yapılmıştır (Stagnitti, 2004; Poyraz, 2012). Oyunu türlerine göre tanımlayan (Parten'den aktaran Göncü, 1993), çocuk ya da yetişkinin başlatıp başlatmadığına göre tanımlayan veya spektrum olarak ele alan (Pyle ve Daniels, 2017), oynanış biçime göre ele alan (Başal, 2012) farklı tanımlar mevcuttur. Oyunun bu denli geniş ve çeşitli değişkenlerle iç içe olması tanımlamayı zorlaştırmakta (McAloney ve Stagnitti, 2009; Parker, Thomsan ve Berry, 2022) ve tanımını da belirsiz hale getirmektedir (Stagnitti, 2004; Yogman ve diğ. 2018).

Hampshire Oyun Politikaları Formu 2002 yılında oyunu, çocuğu tatmin eden, keyifle dahil olduğu, üretkenliğini geliştiren, özgürce seçerek katılım sağladığı çeşitli aktiviteler olarak ifade etmiştir (akt. Sahlberg ve Doyle, 2020). Amerika Pediatri Akademisi ise oyunu, çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel refahı için gerekli faaliyet olarak tanımlamıştır (akt. Fyffe, Sample, Lewis, Rattenborg ve Bundy, 2022). Bir başka tanıma göre ise oyun, içsel motivasyonla meydana gelen, oyuncu tarafından kontrol edilen, üründen çok sürecin ön planda olduğu güvenli etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Stagnitti, 2004).

Piaget ise oyunu bilişsel gelişim aşamalarına göre sınıflamıştır. Her oyun alt türünün gelişimin duyu-motor, işlem öncesi ve somut işlemler aşamalarına paralel şekilde geliştiğini söylemiştir. Aynı zamanda Piaget, çocuklarda gözlemlenen üç çeşit oyundan söz etmektedir. Bunlar; alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlardır (Başal, 2012). Parten de oyunu sosyal katılım düzeyine göre sınıflayarak (uğraşsız, seyirci, yalnız, paralel, ilişkili, işbirlikçi) en üst oyun türünün işbirlikçi oyun olduğunu belirtmiştir (akt. Turnbull ve Jenvey, 2004).

Yukarıdaki oyun tanımları bir bütün olarak değerlendirildiğinde görülmektedir ki oyunun tanımlanmasında baz alınan duruma bağlı olarak kriterler ve sınıflamalar değişebilmektedir. Bunlardan birini seçmek yerine hepsini bir bütün olarak değerlendirmek daha sağlıklı tanım yapmayı sağlayacaktır. Bu haliyle tanımlamaya gidildiğinde oyun, içsel motive edilen, aktif katılım gerektiren, gönüllülük esasına dayalı, amaçlı veya amaçsız olabilen, eğlenceli spontane bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Poyraz, 2012; Yogman, 2018).

Oyun teorileri de oyunu tanımlamada rehberlik eden araçlardandır. Oyunun tanımını, farklı dayanaklarla genişletmede ve teorik temel oluşturmada kullanılmaktadır. Klasik oyun kuramları ve modern oyun kuramları olarak iki ana bölüme ayrılır (Mello'dan akt. Stagnitti, 2004). Klasik oyun kuramlarının genel amacı oyunun varlığını ve amacını açıklamakken, modern oyun teorilerinin amacı ise oyunun çocuk üzerindeki rolü ve gelişime katkısını açıklamaya çalışmaktır. Oyun kuramları bir arada incelendiğinde oyunun tanımındaki bu farklılıklarla birlikte oyuna verilen değer büyük ölçüde aynıdır. Oyun çocuk için değerli bir faaliyet olarak merkeze alınmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) incelendiğinde oyun temelli bir yaklaşım izlendiği görülmektedir. Oyunu okul öncesi dönem çocukları için en etkili öğrenme aracı olarak tanımlayarak önemine vurgulanmıştır. Çocukların oyun yoluyla yaşadıkları dünyayı anlamlandırdıkları ve buna göre çocukların oyun yoluyla öğrendiği ve yine kritik düşünme becerilerini de bu sayede edindiğinin altı çizilmiştir. Programda aynı zamanda öğretmenin de süreçteki rolüne değinilmiştir. Öğretmenin hem yapılandırılmış oyunlardaki rolü hem de yapılandırılmamış olan serbest oyunlardaki rolü tanımlanmıştır. Bu bakımdan öğretmenin farklı oyun türlerindeki kontrol düzeyi bir soru işareti olabilmektedir. Bu noktada, oyuna spektrum olarak bakmak oyunu ve rolleri tanımlamaya yardımcı olacaktır.

Bugüne kadar araştırmacılar oyunu, farklı değişkenler kapsamında tanımlamışlardır (Sahlberg ve Doyle, 2020; Turnbull ve Jenvey, 2004). Lakin oyunu kategori olarak sınıflamanın ötesinde bir düzlem dahilinde incelenmesine sıklıkla rastlanılmamaktadır

(Wood, 2010'dan aktaran Edwards, 2017). Pyle ve Danniels (2017), oyunu bir düzlem dahilinde sınıflayarak kategoriler arasındaki çizgilerin keskin olmanın ötesinde daha geçişken sınırlara ve esnekliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu haliyle oyunu beş başlık altında sınıflamışlardır. Solda sağa; serbest oyun, sorgulamaya dayalı oyun, iş birliğine dayalı oyun, oyunsu öğrenme ve kurallı oyunlar yoluyla öğrenme şeklinde sınıflanmaktadır. Spektrumun en solunda yer alan kurallı oyunlar incelendiğinde; Piaget'in ifade ettiği kurallı oyunlar ile benzer bir şemayı temsil ettiği görülmektedir. Bu sınıflama aynı zamanda oyun temelli öğrenmede çocuğun ve yetişkinin rollerini tanımlama noktasında da rehberlik oluşturmaktadır (Parker, Thomsan ve Berry, 2022). Oyunu sınıflarken soldan sağa doğru dikkat edilen unsur, yetişkin ve çocuğun sürece katılımı ve oyuna olan etkisidir. Buna göre sol taraf çocuğun daha aktif ve kontrolünde olan oyun türlerini ifade ederken sağ taraf yetişkinin daha fazla kontrol sahibi olduğu oyun türlerini ifade etmektedir.

Pyle ve Danniels'in (2017) betimlediği sürekliliğin en sağında yer alan oyun türü tamamen öğretmen tarafından yönlendirilen oyun türlerini ifade etmektedir. Oyun yine çocukların ilgilerinden yola çıkarak oluşturulmuştur lakin kurallar esnetilemez ve çocuk tarafından oyun yönlendirilmeye açık değildir. Bu tür oyunlara, masa oyunları örnek olarak verilebilmektedir. Rekabet kavramı, genellikle kuralları olan oyunların kapsamında ele alınmaktadır. Kurallı oyunlar çoğunlukla iki veya daha fazla takımın nasıl kazanılacağına veya kaybedileceğine dair önceden var olan açık ve net kuralları olan oyunları ifade etmektedir (Yaşar ve Yanık, 2014). Bazı oyunlar tek bir kişi kalana kadar belli bir kuralda elenmesi ile oluşurken bazı oyunlarda belli bir grubun belli bir hedefi önce tamamlaması ile oluşur. Bu tür oyunlara dahil olduğunda kazanma ve kaybetmenin birinin meydana geleceğini kabullenmek gereklidir. Kazanma ve kaybetme olgusu bir yetişkin için anlık bir durumken çocuk için farklı anlamalara gelebilmektedir. Bazı çocukların bunu içselleştirebileceği, kaybı daha derin şekilde tanımlayabileceği akıldan çıkarılmaması gereken bir durum olup araştırma konusu olarak değerli görülmektedir (Shields ve Bredemeier, 2009).

Piaget'in Somut İşlemler Döneminde yer alan kurallı oyunlar, daha çok 7-12 yaşlarında çocuğun sembolik oyunun azalması, perspektif alma ve empati geliştirme becerilerinin artması ile oluştuğunu ifade ettiği adımdır (Ünsal, 2020). Bu bağlamda, rekabete dayalı oyunların ilkökul düzeyinde işlevsellik kazanabileceği söylenebilir. Öte yandan yaşlar konusundaki keskin sınırların olmaması, kültürel ve zamansal değişim dikkate alınması gereken bir noktadır. Okul öncesi bağlamında ise zihinsel gelişim göz önünde bulundurularak sınıflarda kullanımına dikkat edilmesi gereken bir boyut olduğu

düşünülebilir. Okul öncesinde rekabete dayalı oyunlara yönelik yapılan çalışmalarda (kurallı oyunlar, parkurlar, masa oyunları, geleneksel çocuk oyunları vs.) rekabete dayalı oyunların; çocuğun gelişimini olumsuz etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Bay, 2020; Eriksson ve diğ., 2021; Kohn, 2012; Paquette ve diğ., 2013). Buna karşın oyun kavramına her anlamı ve her türü ile olumlu ve gelişimi destekleyici olarak bakılmaktadır. Bu bağlamda yapılmış araştırmaların bir kısmı da rekabete dayalı oyunların çocuklar tarafından keyif verici (Durualp ve Aral, 2017) ve fayda sağlayıcı olarak tanımlandığını göstermektedir (Fülop, 2004; Parlattan ve Sığırtmaç, 2021). Rekabete dayalı oyunlar alanyazında, kurallı oyunlar, parkur oyunları, geleneksel çocuk oyunları, masa oyunları, yarışmalar bağlamında kendisine yer bulabilmektedir (Durualp ve Aral, 2017).

2.1.6. Eğitim İnançları

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını belirleyen unsurlardan biri de benimsedikleri eğitim inancıdır. Buna göre eğitim inancı, eğitimcinin içselleştirdiği ve inandığı görüşleri ifade etmektedir (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2014). Eğitim inancının sınıflamasında eğitim felsefesinden yararlanılmaktadır. Eğitim felsefesi, tüm eğitim sürecini felsefi açıdan incelemektedir (Demirel, 2020). Eğitim felsefesini etkileyen disiplinler incelendiğinde; idealizm (Sözer, 2002), realizm (Toprakçı, 2002), pragmatizm (Doğan, 2003) ve varoluşçuluğun (Bender, 2009) ön plana çıktığı görülmektedir. Ülkeler, eğitim alanındaki çalışmalarında benimsedikleri eğitim felsefesine yönelik planlar ve çalışmalar gerçekleştirmekte ve buna dayalı olarak öğretmen ve öğrenci yetiştirmektedir. Ülkenin benimsediği felsefi görüş nasıl ki eğitim programlarını şekillendiriyorsa, bir kişinin benimsediği felsefi düşünce de o kişinin tutum ve eylemlerini şekillendirmektedir (Gutok, 2014). Kişinin felsefi düşüncesi mesleki tutumunu da şekillendirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin inandığı felsefi düşünce onların sınıftaki tutumunu, bilgiye ve eğitime yaklaşımını etkileyecektir (Demirel, 2002). Eğitim felsefesinin temelinde beş eğitim inancı bulunmaktadır. Bu eğitim inançları; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir.

2.1.6.1. Daimicilik. Daimicilik eğitim inancının temelinde realizm felsefi disiplini yatmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Daimicilik yaklaşımı, temelinde geleneksel eğitimi baz almaktadır. Buna göre, sınıfta öğretmen merkezde yer almaktadır. Kişinin zihinsel gelişimi ön plandadır. Bilgi tek ve değişmezdir, bu doğrultuda da öğretmenin görevi değişmez olan bilgileri ezber gibi metotlarla öğrencilere öğretmektir. Bilgi değişmez olduğu

için klasikler denilen kitaplar kaynak olarak kullanılmakta, bu kaynakların ezberlenmesi ile gerçeklere ulaşılabacağı düşünülmektedir (Sönmez, 2014; Çüçen, 2005). Aşırı baskıcı, katı disiplin anlayışını benimseyen bir yaklaşım olarak okulları yaşama hazırlayan yapay kurumlar olarak görmektedir (Arslan, 2012).

2.1.6.2. İlerlemecilik. İlerlemecilik eğitim inancının temelinde pragmatik felsefi disiplini yatmaktadır (Ergün, 2015). Daimiciliğe karşı olarak çıkan pragmatik yaklaşım, temelinde geleneksel eğitime karşı çıkmaktadır. Aşırı baskıcı, öğretmen merkezli yaklaşıma, ezbere dayalı eğitime karşıdır (Sönmez, 2014). Bu anlayışa göre bilgi, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esnek olarak değerlendirilmektedir. Bireyin ihtiyaçlarını, ilgilerini göz önünde bulunduran bir eğitim ortamı sunulması gerektiği, bilginin; basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta olmak üzere gelişimi destekleyen şekilde sistematik olarak verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Sönmez, 2014). Bu yaklaşım okulu bir laboratuvar olarak görmektedir. Aynı zamanda bu eğitim inancını benimseyen öğretmenler, sınıfta rehber konumunda yer almakta, çocukların yakınsak gelişim alanlarına hitap etmekte ve bu yönde gelişimleri için gerekli ihtiyaçları ve gereksinimleri sağlamaktan sorumludur (Gutek, 2019).

2.1.6.3. Varoluşçuluk. Varoluşçu eğitim inancının temelinde varoluşçuluk yatmaktadır (Cevizci, 2012, s. 147). Bu yaklaşıma göre birey biricik ve değerlidir. Bu haliyle özgürlük kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu anlayışa göre özgürlüğün bir bedeli olan sorumluluk her bireyin yüzleşmesi veya kaçması gereken bir ikilemdir. Bireyler özgürlüklerini seçerek eylemlerinin sorumluluklarını almalıdır. Eylemlerinin sorumluluğunu alamayan bireyler ise özgürlüklerinden kaçarak yaşamak durumunda kalırlar ki bu durum onları hayat amaçlarının dışına itmektedir (Ergün, 2015). Bu eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler, çocuklar üzerinde otorite kurmak yerine onların seçimler yapabilecekleri özgür ortamlar oluşturmakla yükümlüdür. Öğretmen, cevaplara sahip kişi değildir. Öğretmenin görevi çocuklara sorular sorarak onların kendi doğrularını bulmaları noktalarında yönlendirmektir (Gutek, 2014). Bu eğitim anlayışında amaç, bireyin topluma uyumlu hale gelmesi değil, toplumdan bağımsızlaşmasıdır (Tozlu, 2003).

2.1.6.4. Yeniden kurmacılık. Yeniden kurmacılık eğitim inancının temelinde pragmatizm yatmaktadır (Terzi, 2010). İlerlemecilik anlayışı ile aynı felsefi ideolojiden meydana gelen yeniden kurmacılık eğitim inancı, ilerlemecilik anlayışının daha gelişmiş

versiyonu olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim inancına göre, eğitimin merkezini toplum olgusu oluşturmaktadır. Öğretmenin sınıftaki görevi öğrencileri toplumun yeniden inşa edilmesi, huzur ve barışı sağlayacak şekilde toplumu revize edecekleri düşüncesini ikna yoluyla eğitmektir. Bu nedenle sınıf; farklı düşüncelerin tartışılmasına imkan veren, ifade özgürlüğünün bulunduğu demokratik bir ortamı yansıtmalıdır (Sönmez, 2014).

2.1.6.5. Esasicilik. Esasicilik eğitim inancının temelinde idealizm ve realizm yatmaktadır (Sönmez, 2014). Esasici eğitim inancı, kişinin dünyaya boş bir levha olarak geldiği görüşünü savunmaktadır. Buna göre bireyler, bilgileri çevrelerinden tümevarım yoluyla öğrenirler. Bu nedenle okullarda verilen eğitim gerçek hayattan olmalı, okul ve gerçek hayat birbirinden kopuk olmamalıdır (Sönmez, 2019). Öğretmenin görevi, öğrenciyi gerçek hayata hazırlamaktır. Öğretmen merkezli anlayışın yer aldığı bu eğitim inancında, sunuş yolu en sık kullanılan tekniklerden biri olup ezber ve sıkı disiplinle öğrenci bilgiyi öğrenmektedir (Sönmez, 2014).

2.1.7. Motivasyon

Literatürde motivasyonun pek çok tanımı bulunmaktadır (Budak, 2016; Güney, 2012; Kaya, 2010; Soysever, 2009; Viau, 2015). Viau'ya (2015) göre motivasyon, çocuğun eğitici faaliyete katılmasını, odaklanmasını ve çalışmayı tamamlayabilmesini sağlayan olguyken; Budak'a (2016) göre, çocukların yeteneklerini geliştirmesini ve okul faaliyetlerinde başarılı olmasına katkı sağlayan değişkenleri içinde barındıran süreç olarak tanımlamıştır. Motivasyon, bireyin davranışlarını yönlendiren, davranışın meydana gelmesi için gerekli olan enerjinin açığa çıkmasını sağlayan içsel ve dışsal etmenlerden meydana gelebilen bir kavramdır (Akbaba, 2006). Motivasyon; kişinin eylemlerinde kararlı ve sebatkar olmasını, kişinin hedeflerini gerçekleştirmesi için gerekli olan dikkat ve odaklanma süresini sağlar (Güney, 2012). Çocuklarda motivasyonun nasıl gerçekleştiği incelendiğinde, yetişkinlerle benzer sürece sahip olduğu görülmektedir. Buna göre motivasyonu yüksek çocuklar; duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmekte, sabır ve sebat göstermekte, güçlük karşısında yılmazlık sergilemekte, bağımsız seçimler yapma ve seçimlerinin sorumluluğunu almaktadır (Dağlı, 2022). Öte yandan motivasyon düzeyi düşük olan çocuklar; eğitim çalışmalarına daha az dahil olmak istemekte, olumsuz davranışları daha fazla sergilemekte, bir işi sürdürme konusunda isteksiz olmaktadır (Kumcağız, 2016). Motivasyonun etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların motivasyon düzeylerini

yükseltmek için gerekli ortamı sunma, buna uygun etkinliklere ve oyun içerikleri sunması önem arz etmektedir (Dağlı, 2022).

2.1.7.1. Motivasyon türleri. Motivasyon, içsel ve dışsal olarak iki türe ayrılmaktadır:

İçsel Motivasyon, kişinin içsel ihtiyaçlarını, ilgi ve zevklerini ön planda tutarak tutku ile harekete geçme isteğini ifade etmesidir (Chirkov ve diğ., 2007). Bu da bireyin bir eylemi gerçekleştirirken süreçten keyif almasını, sonuçtan tatmin olmasını sağlar. İçsel motivasyon; ilgi, istek, arzu, keşfetme isteği, haz alma, merak gibi içsel kaynaklardan beslenmektedir.

Dışsal motivasyon, dışsal araçların, başkalarının beklentilerinin, ceza ve ödülün kişinin eyleme geçmesini sağlamasıdır. Buna göre, bireyin eylemlerini etkileyen şeyler, dışsal uyaranlardır. Bu nedenle eylemden ziyade sonuç değerli olup, elde edilecek dışsal kazanç için mücadele edilmektedir. Dışsal motivasyon; başkası tarafından teşvik, ödül, pekiştirme ve ceza gibi dışsal kaynaklardan beslenmektedir.

2.1.7.2. Motivasyonun önemi. Motivasyon konusunda yapılan araştırmalar, motivasyonun çocukların eğitim başarısı ile ilişkisini bulmuşlardır (Deci ve Ryan, 2000). Buna göre içsel motivasyonu daha yüksek olan çocuklar, okulda daha fazla vakit geçirmeye isteklidir. Aynı zamanda erken yıllarda edinilen motivasyonun, ilerleyen yıllarda da etkili olduğu bulunmuştur (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001). İçsel motivasyonu yüksek olan çocuklar; bir eylemi gerçekleştirirken daha fazla keyif almakta, daha az kaygı duymakta, daha başarılı sonuçlar elde etmektedir (Wlodkowski, 2008). Motivasyon; eğitim programına yetişme kaygısı, bireysel istek ve ilgilerin desteklenmediği, öğretmen merkezli anlayışa sahip ortamlardan olumsuz etkilenmektedir. Bu bağlamda motivasyonunu etkileyen etmenlerin bilinmesi ve sınıfların bu doğrultuda düzenlenmesi, çocukların öğrenimleri ve gelişimleri için gereklidir (Dağlı, 2022).

2.1.7.3. Çocukların motivasyonunu etkileyen etmenler. Motivasyonu etkileyen pek çok farklı etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerden bazıları; eğitim ortamı, öğretmen ve programdır. Eğitim ortamı, çocukların motivasyonlarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Akbaba, 2006). Çocuğun içsel merakını ortaya çıkartan ve destekleyen, olumlu sınıf iklimi oluşturan eğitim ortamları çocukların motivasyonunu artırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin tutumu da çocukların motivasyonlarını etkilemektedir. Buna göre öğretmenin çocuklara ilgi göstermesi, onları desteklemesi, etkinliklere aktif katılımı teşvik etmesi gibi

etmenler, çocukların motivasyonlarını artırmaktadır. Motivasyonu artırmak isteyen bir öğretmen, eğitim ortamını motive edici ve merak uyandırıcı şekilde düzenlemeli, süreçte de çocukların aktif rol almalarını teşvik etmelidir (Kalaylı, 2021). Öğretmenin sınıflarında uyguladığı etkinliklerin, çerçevesinin oluşturulmasında ön plana çıkan programın, çocuklar için uygun zorluk seviyesinde planlanmış olması, ilginç ders materyallerini barındırması motivasyonu artırmaktadır (Vatansever ve Bayraktar, 2015).

2.1.8. Kaygı

Kaygı, günlük yaşamda en sık karşılaşılan duygulardan biri olma özelliği taşımaktadır. Kaygı latince “anxietas” kökünden türemiştir. Korku, endişe anlamlarına gelmektedir. Kaygı kavramı genellikle korku kavramı ile birlikte ele alınmakta ve çoğu zaman birbirleri yerine kullanılmaktadır (Clark ve Beck, 2021, s.28-29). Oysa bu iki kavramın benzerlikleri bulunsa da bazı noktalarda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Freud, kaygı ve korku kavramlarını birbirinden ayırmıştır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Buna göre kaygı kaynağı bilinmeyen korkma hali iken korkunun kaynağı kişi tarafından bilinebilmektedir. Korku, gerçek tehlike anında vücudun belirli bir nesne, olay ya da duruma karşı verdiği otomatik tepkilerdir. Kaygı ise korkudan daha komplekstir. Türkçapar (2004), kaygıyı endişeli olma hali ve korku olarak tanımlarken, Dias, Banerjee, Goodman ve Ressler, (2013) gelecekteki gerçekleşmesi belirsiz olan olay veya durumlar üzerine düşünme, tedirgin ve huzursuz hissettirme hali olarak tanımlanmaktadır. Kaygıya neden olan pek çok etkenin bulunduğu görülmektedir (McKenzie, 2004). Bunlardan bazıları; kendini tehdit altında hissetme, çaresizlik hissi (Engür, 2002) stres, biyolojik faktörlerdir. Aslında kaygı, her insanda bulunan, doğuştan gelen, hayatta kalmak için gerekli olan bir duygu durumudur. Kaygının normal seviyede olması kişinin gelişimine katkı sunarken, normal seviyenin dışında bulunması ise kişinin yaşamını olumsuz olarak etkilemektedir (Cüceloğlu, 2016). Çocuklarda kaygıya neden olan etmenler incelendiğine; bastırılmış korkular, teknoloji, ebeveyn tutumları, sosyo-ekonomik faktörler, motivasyon, ılımlı olmayan sınıf iklimi gibi bileşenlerin yer alığı görülmektedir (Yavuzer, 2016).

2.1.9. Okul Öncesi Dönem Kaygıları

Çocuklar, doğuştan getirdikleri bireysel özelliklerle dünyaya gelmektedirler. Getirdikleri bu özellikler, onların çevreleri ile kurdukları ilişkide belirleyici rol oynamaktadır. Çocukların doğuştan getirdikleri bu yakınların baskılanması veya engellenmesi durumunda çocuklarda kaygı gelişebilmektedir (Artan ve Bayhan, 2014). Çocuklarda kaygının ortaya çıkmasına

neden olan etmenler incelendiğinde; ebeveyn tutumları, ebeveyn-çocuk ilişkisi, güvenli bağlama, öğretmenle ve akranlarıyla kurulan bağ ve etkileşimlerin yer aldığı görülmektedir (Geçtan, 2012). Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı ve sosyal çevre, kaygı düzeyini şekillendiren önemli etkenlerdir. Kaygı düzeyi yüksek bireylerle sürekli temas halinde olmak, çocuğa yönelik küçük düşürücü davranışlar, uygunsuz ceza yöntemleri, yanlış ebeveyn yaklaşımları ve sosyal çevrede yaşanan güçlükler, kaygının kalıcı hale gelmesine yol açabilmektedir (Geçtan, 2016). Çocukluk döneminde görülen kaygı türleri, kendini gösterme biçimlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bunlar arasında genellenmiş (yaygın) kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı gibi çeşitli kaygı bozuklukları yer almaktadır (Şenol, 2006).

2.1.9.1. Genellenmiş (yaygın) kaygı. Genellenmiş kaygı bozukluğu, bireylerin günlük yaşam olaylarına karşı aşırı ve kontrol edilemeyen endişe duymasıyla karakterize edilmektedir (APA, 2014). DSM-5 tanı kriterlerine göre, en az altı ay süreyle devam eden bu aşırı kaygı hali; huzursuzluk, kolay yorulma, odaklanma güçlüğü, sinirlilik, kas gerginliği ve uyku problemleri gibi belirtilerle kendini göstermektedir (APA, 2014). Özellikle çocuklarda bu durum, sürekli kötü senaryolar düşünme, fiziksel şikayetler, mükemmeliyetçilik, risk almaktan kaçınma ve yeni durumlara uyum sağlamada zorluk şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Chansky, 2009; Rapee ve diğ., 2015). Genellenmiş kaygı bozukluğuna sahip çocuklar, günlük aktiviteler sırasında yoğun endişe yaşayabilmekte, sürekli güvende olma ihtiyacı duyabilmekte ve medyada maruz kaldıkları olumsuz içeriklerden uzun süreli etkilenebilmektedirler (Rapee ve diğ., 2015). Erken dönemde fark edilip uygun müdahale yöntemleri uygulanmadığı takdirde, bu bozukluk bireyin yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürebilmekte ve diğer psikolojik sorunlara zemin hazırlayabilmektedir (Rockhill ve diğ., 2010).

2.1.9.2. Ayrılık kaygı. Ayrılık kaygısı, çocukların bağlandıkları bakım verenden ayrılma durumunda çocuğun, yoğun sıkıntı yaşamasıyla karakterize edilen bir kaygı bozukluğudur (APA, 2014). DSM-5 tanı kriterlerine göre, bu bozukluğun teşhisi için en az altı ay süreyle devam eden ve sekiz belirtiden en az üçünün görülmesi gerekmektedir. Bu belirtiler arasında aşırı kaygı, bağlanılan kişiyi kaybetme korkusu, okula gitmekten kaçınma, tek başına kalamama, uyku sorunları, ayrılık temalı kabuslar ve fiziksel yakınmalar (karın ağrısı, baş ağrısı gibi) yer almaktadır (APA, 2014; Rapee ve diğ., 2014).

Okul öncesi dönemde sık görülen ayrılık kaygısı, çocukların yaklaşık %3-5'ini etkilemektedir. Aynı zamanda kaygı bozuklukları içinde en yaygın olanıdır (Sciara, Austin ve Bienna, 2017). Bu bozukluk, çocuğun gelişimsel dönemine uygun olmayan bir şekilde, ayrılık durumlarında aşırı tepki vermesine yol açmaktadır (Babaroğlu, 2021). Özellikle okula başlama döneminde belirginleşen ayrılık kaygısı, çocukların ebeveynlerinden ayrılmakta zorlanmasına, okul reddine ve sosyal etkileşimlerden kaçınmasına neden olabilmektedir (Kuzucu, 2015; Seven, 2011). Ayrıca, bu çocuklar geceleri yalnız uyuyamama, ebeveynlerinin yanından ayrılmak istememe gibi davranışlar sergileyebilmektedir (Chansky, 2009). Ayrılık kaygısının gelişiminde ebeveyn tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle kaygı düzeyi yüksek annelerin çocuklarında, güvensiz bağlanma stillerinde ve boşanmış ailelerde ayrılık kaygısı bozukluğu daha sık görülmektedir (Çetin ve Haskan Avcı, 2022). Ayrıca, tek çocuk olma, annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ve çalışan annelerin çocuklarında ayrılık kaygısı riski artabilmektedir (Seven, 2011). Ayrılık kaygısı bozukluğu tedavi edilmediğinde, çocukluktan yetişkinliğe uzanan uzun vadeli psikolojik sorunlara yol açabilmektedir. Erken dönemde müdahale edilmezse, panik bozukluk, sosyal fobi, agorafobi ve depresyon gibi ek psikiyatrik bozukluklar gelişebilmektedir (Rockhill ve diğ., 2010). Bu nedenle, çocuklarda ayrılık kaygısı belirtilerini erken fark etmek önem taşımaktadır (Rapee ve diğ., 2014).

2.1.9.3. Sosyal kaygı. Sosyal kaygı bozukluğu, bireylerin sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği korkusuyla yaşadığı yoğun kaygı durumunu ifade etmektedir (APA, 2014). DSM-5 tanı kriterlerine göre, bu bozukluğun teşhis edilebilmesi için en az altı ay süreyle devam eden ve sosyal işlevselliği bozan belirtilerin görülmesi gerekmektedir (APA, 2014). Sosyal kaygı, kişinin toplum içinde rezil olacağı, eleştirileceği veya küçük düşeceği endişesiyle sosyal etkileşimlerden kaçınmasına neden olmaktadır (Koyuncu, 2012). Bu durum, özellikle yabancı ortamlarda veya performans gerektiren durumlarda daha belirgin hale gelmektedir (Austin ve Sciarra, 2015). Sosyal kaygı yaşayan bireyler, başkalarının önünde konuşma, yemek yeme veya bir etkinliğe katılma gibi durumlarda yoğun kaygı yaşayabilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2015).

Çocuklarda sosyal kaygı, genellikle okul ortamında kendini göstermektedir. Bu çocuklar, sınıf içinde soru cevaplamaktan, arkadaşlarıyla etkileşim kurmaktan veya topluluk önünde performans sergilemekten kaçınmaktadır (Chansky, 2009). Ayrıca, yüz kızarması, terleme, kalp çarpıntısı gibi fizyolojik belirtiler de sıklıkla görülmektedir (Eren Gümüş, 2006). Sosyal kaygının ortaya çıkmasında ailesel faktörler önemli bir rol oynamaktadır.

Özellikle sosyal kaygılı ebeveynlere sahip çocuklarda bu bozukluğun görülme olasılığı daha yüksektir (Öztürk, Sayar, Uğurad ve Tüzün, 2005). Ayrıca, çocukluk döneminde utandırıcı cezaların uygulanması veya aşırı koruyucu ebeveyn tutumları da sosyal kaygıyı tetikleyebilmektedir (Edalman, 2009). Sosyal kaygı bozukluğu, tedavi edilmediği takdirde yetişkinlik döneminde de devam edebilmekte ve depresyon, madde kullanımı gibi ek psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Kocabaşoğlu, 2008). Bu nedenle, erken dönemde belirtilerin fark edilmesi ve müdahale edilmesi önem taşımaktadır (Beck ve Emery, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Rekabete Dayalı Oyun ile İlgili Araştırmalar

Alanyazında rekabetçi oyunlar, sosyo-demografik değişkenler (Wei ve Hendrix, 2009; Donzella ve ark., 2000; Eriksoon ve ark., 2021; Tsiakara ve Digelidis, 2021; McClintock ve ark., 1997), sosyal ilişkiler (Eriksoon ve ark., 2021; Parlattan ve Sığırtaç, 2022), bireysel psikolojik süreçler (Parlattan ve Sığırtaç, 2022; Hawley, 1999; Donzella ve ark., 2000), bilişsel fonksiyonlar (Bolat, 2016; Kohn, 1986) gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Eriksoon ve diğerleri (2021), yaptıkları bir çalışmada 4-6 yaş çocuklarının işbirlikçi ve rekabetçi masa oyunlarına karşı gösterdikleri tepkileri incelemişlerdir. İsveç'te 65 çocuk ile yürütülen araştırma deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından çocuklar ön testte çocukların genel davranışlarını rekabetçi, prososyal, işbirlikçi vb. şekilde sınıflandırmıştır. Ardından çocuklara sosyometri testi uygulanmıştır. Çocuklara 6 hafta boyunca işbirlikçi ve rekabetçi masa oyunları oynattırılmış, ardından çocuklara serbest görevler verilmiştir. Çocuklar dilerlerse tek başlarına çalışabilecekleri, dilerlerse karşı ekibe yardım edebilecekleri oyunlar tasarlanmıştır. Ardından çocukların davranışları not edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre iş birliğine dayalı masa oyunu oynayan çocukların, rekabetçi masa oyunu oynayan çocuklara göre daha işbirlikçi ve prososyal davranışları eşit derecede sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin de örneklem grubunun ön testte çıkan yüksek prososyal ve işbirlikçi atmosferinden kaynaklı olabileceği vurgusudur. Aynı zamanda rekabetçi masa oyunu oynayan çocukların oyundan sonra daha fazla rekabetçi davrandıkları kaydedilmiştir. Cinsiyet yönünde kızların erkeklere göre daha prososyal davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Oyundan alınan keyfe bakıldığında işbirlikçi masa oyunlarında kazanma ya da kaybetme olmaksızın çocukların eşit derecede yüksek keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Rekabetçi masa oyunlarında ise çocukların kaybettiklerinde daha az keyif aldıkları gözlemlenmiştir.

Bir başka çalışmada okul öncesi çocukların rekabetçi ve rekabetçi olmayan bilgisayar matematik oyunlarını hatırlamasında cinsiyet farklılıklarının rolünü araştırılmıştır. ABD'nin güneydoğusundaki 52 okul öncesi çağındaki çocukla çalışılmıştır. Çalışmada rastgele farklı gruplara ayrılan çocuklar bir odaya sırasıyla alındı ve bilgisayar oyunu oynatılmış ve ardından çocuklara belli aralar vererek oyunlara dair neler hatırladıkları sorulmuştur. Veriler özel gözlem ve ses kaydı ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, dört ila beş yaşındaki kız ve erkek çocukların rekabetçi bilgisayar matematik oyunları oynadıktan sonra hatırlamaları arasında hiçbir fark olmadığını göstermiştir. Ancak beş ila altı yaşındaki erkek ve kız çocukların hatırlanması arasında bir fark ortaya çıkmıştır. Örneğin, erkekler ilk önce 'ödülleri' hatırlarken, aynı yaştaki kızlar 'ödüllerden' önce oyun karakterleri arasındaki 'arkadaşlığı' hatırlamışlardır. Altı ila yedi yaşındaki erkek ve kız çocukları karşılaştırıldığında, farklar açıkça ortaya çıktı; erkekler sadece 'kazanma ve kaybetme'yi ana tema olarak hatırlamakla kalmayıp, aynı zamanda kendileriyle olan ilişkilerini hatırlamak için 'dövmek' ve 'karşı' gibi terimlerini de kullanmışlardır. Buna karşılık, altı ila yedi yaşındaki kızlar yarışmanın sonucuna özel bir ilgi göstermeyip bunun yerine oyuna yönelik dostane ilişkilerine odaklanmışlardır. Rekabet içermeyen oyunlarda ise erkek ve kız çocuklarının daha fazla oyunun içeriğine dair şeyler hatırladıklarını ortaya koymuştur. Bu nitel sonuçlar, bu katılımcılar için eğitici, rekabetçi olmayan bilgisayar matematik oyunlarının erkekler için daha iyi bir öğrenme sonucuna yol açabileceğini, çünkü erkeklerin 'kazanma ve kaybetmenin' sonucunu aşırı vurgulamadan önce sayıları öğrenmeye dikkat edebildiklerini göstermektedir. Altı ve yedi yaşındaki erkek ve kız çocukların rekabetçi bilgisayar matematik oyunları oynama deneyimlerini hatırlamaları arasında açık bir fark olduğunu ortaya çıkmıştır (Wei ve Hendrix, 2009).

Donzella ve diğerleri (2000) yılında yaptıkları bir araştırmada rekabete karşı 3-5 yaşlarındaki 73 çocuğun çocukların stres ve mizaç tepkilerini incelemişlerdir. Test odasına alınan çocukların kalp ölçümü için EKG çekilmiş ve bu sırada çocuklara önce Susam Sokağı izletilmiştir. Sonrasında çocuğa rekabetçi bir oyun oynatılıp ardından Nerf ile atış yapmasına izin verilmiştir. Tükürük kortizollerini deneyden sonra ve diğer günler düzenli olarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre dışadönük mizaca sahip olan çocuklar kazanma durumunda olumlu duygulanım ile pozitif yönde, kaybetme durumunda da öfkeli duygulanım ile pozitif yönde korelasyon göstermiştir. Kortizol artışı olan çocukların neredeyse tamamı erkek ve bu çocukların normal zamanda daha canlı ve agresif olarak tanımlanan çocuklar olduğu belirtilmiştir. Kortizol seviyesi yüksek olan çocuklar daha

gergin/öfkeli duygulanım sergiledikleri saptanmıştır. Sonuç olarak mizacın ve cinsiyetin rekabet durumunda kaybetme ile ilişkisi bulunmaktadır.

Başka bir çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin rekabet tarzları üzerindeki etkisini incelemiş ve önemli bulgular ortaya koymuştur. Bulgular, çocukların özellikle görev odaklı rekabet davranışlarının öz düzenleme becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, bu ilişkide belirleyici bir moderatör olarak öne çıkmış; erkek çocukların daha düşük öz düzenleme becerilerine sahip oldukları ve bu durumun rekabet davranışlarını anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, kontrol becerilerinin (örneğin inhibisyon ve dikkat kontrolü) diğer-referanslı rekabet davranışlarını azaltıcı yönde etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinin, çocukların daha sağlıklı ve yapıcı rekabet biçimleri geliştirmelerine katkı sağlayacağını göstermektedir. Eğitim ortamlarının bu doğrultuda yapılandırılması, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemli bir fırsat sunmaktadır (Bayındır, Acar, Yavuz ve Ahmetoğlu, 2021).

Yapılan bir başka araştırma, işbirlikçi, rekabetçi ya da tek başına oynanan oyunun, çocukların grup içi önyargılarını ve toplum yanlısı davranmaya yönelik genel istekliliklerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Almanya'daki 4-6 yaş grubundan 144 çocuk ile yapılan çalışmada çocukların rekabetçi oyun oynarken diğer oyun türlerine göre daha fazla fiziksel etkileşim kurduklarını ortaya çıkarmıştır. Farklı oyunlar oynamaları daha sonrasında toplum yanlısı davranma davranışlarına herhangi bir etki etmediği ve bunun da oyunun oyun içerisinde çocukların davranışlarını etkileyebileceğini ama bunu yaşama genellenemeyeceği belirtilmiştir (Toppe ve diğ., 2021).

McClintock ve diğerleri (1997) yılında yaptıkları bir çalışmada çocukların bireysel, rekabetçi, iş birliğine dayalı oyunları yaşa bağlı olarak tercih davranışları incelemiştir. Bu kapsamda, üç buçuk ile beş buçuk yaşları arasındaki 72 çocuğa bireysel, işbirliğine dayalı ve rekabetçi oyunlar sunulmuş, tercihleri not alınmış, süreçte de tercihlerindeki değişimler izlemiş ve analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yaş ilerledikçe çocuklar rekabet avantajı elde edebilecekleri durumda bireysel fedakarlıklar sergiledikleri gibi rekabet görevlerinde daha belirgin rekabet davranışları sergilemektedir. İşbirliğinde ise yaşa bağlı bir değişim bulunmamıştır.

Başka bir çalışmada ise okul öncesi çocuklarının rekabetçi oyunlardaki davranışlarının gerçekten sosyal-duygusal gelişime fayda sağlayıp sağlamadığını araştırılmıştır. Adana iline bağlı 48-66 aylık 14 çocuk ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çocukların sınıf öğretmenleri aracılığı ile sınıf

içerisinde çocukların rekabet içeren davranışları gözlem formları ve video kayıtları ile toplanmıştır. Aynı zamanda çocukların gruptaki sosyal kabulleri sosyometri testi ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre çocuklar, kazanma ve kaybetme durumlarında mutluluk, heyecan, stres, kaygı ve merak duygularını yoğun olarak yaşadıkları ve kayıp anında çocukların duygularının daha yoğun ve uzun süreli olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların kazanma durumunda uygun sosyal davranışlar sergiledikleri kaybetme durumunda da sözel ve sözel olmayan saldırganlık, kabullenme ve reddetme gibi davranışlar gösterdikleri ve kaybın stresi ile başa çıkmak için farklı stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir. Buna göre çocuklar oyunu kaybedeceklerini anladıkları zaman oyunu bırakma davranışı sergilemeye ya da oyuna yeni kurallar eklemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Yeni takımlar kurma ve pazarlık etme gibi stratejiler de geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Sosyal kabulü yüksek olan çocuklar, kazanma durumunda daha ılımlı davrandıkları gibi kaybetmeyle de daha kolay başa çıkabildikleri halde sosyal kabulü düşük olan çocukların kazanma durumunda sevinçlerini daha coşkulu yaşadıkları gibi kaybetme durumunda daha yoğun duygular içerisine girip bunu nesnelere rakip arkadaşlarına yansıtmaya davranışlarının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Parlatan ve Sığırtmaç, 2022).

Bay (2020) yaptığı bir çalışmada, çocukların rekabet stillerinin yaş, cinsiyet, okula devam süresi gibi özelliklerine göre ilişkisine odaklanmıştır. Adana ilindeki 223 çocukla yürütülen çalışma nitel tarama modelindedir. Çocukların rekabet stilleri ölçek yardımıyla ölçülmüş ve öğretmen gözlemleri ile veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocuklarda en fazla baskınlığın korunumu hiyerarşisi stili bulunmaktadır ve yaş ve okula devam süresi yüksek olan çocukların baskınlığın korunumu hiyerarşisi stili de yüksek çıkmaktadır. Benzer şekilde, anne-baba öğrenim düzeyi ile baskınlığın korunumu arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

Yaşar ve Yanık (2014) yaptıkları bir araştırmada, okul öncesi dönem çocukların kuralları olan rekabetçi oyunları nasıl algıladıklarını, bu oyunların çocukları nasıl etkilediğini, çocukların kazanma ve kaybetmeye nasıl tepki verdiklerini ve bu oyunlar sırasında kaybetmeyle baş etmek için ne tür stratejiler geliştirdiklerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülen çalışmaya 3-4 yaş arası 13 çocuk, 5-6 yaş arası 19 toplamda 32 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklar beş hafta boyunca gözlemlenerek video kaydına alınıp her yaş grubunda 6 çocuk ve sınıf öğretmenleri ile birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre oyunu kaybeden çocuklarda aşırı geri çekilme davranışı, öfke nöbetleri, sıkıldım, beğenmedim ifadeleri ile ağlama ve yere yatma davranışları gözlemlenmiştir. Çocukların çoğunluğu rekabetçi oyunları zevkli bulmuş ve

devam etmek istemişlerdir. Küçük yaş grubundaki çocuklar daha çok ağlayarak, sıkıldım gibi ifadeler kullanarak kaybetme davranışına tepki sergilerken daha büyük yaş grubundaki çocuklar, kuralları sorgulama, öğretmene itiraz etme, arkadaşlarını suçlama gibi davranışlar sergilemişlerdir. Her zaman kazanan çocuklar tekrar oynama konusunda hevesli olurken kaybeden çocuklar oyundan çıkmak için kasıtlı olarak yanlış şeyler yapma, oynamayı reddetme ya da daha hırslı şekilde oynama davranışları sergilemişlerdir. Çocuklar kaybedip oyundan çıktıklarında tekrar oyuna dönmek için öğretmeni ikna etmeye çalışmış ya da kaybeden çocuklarla başka bir oyun kurmuşlardır.

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki rekabet ile ilişkili pek çok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler birbirlerini yordayabildiği gibi birbirleri ile çelişse de bilmektedir. Yaş, cinsiyet, iş birliği, SED, kişilik özellikleri, mizaç, saldırganlık, sosyal kabul ve dışlanma vb. değişkenleri ile çalışılmıştır. Bu da rekabetin çok boyutlu şekilde ele alınıp irdelenebileceğini bizlere göstermektedir. Bu kapsamın geniş olması anlamayı kolaylaştırmakla birlikte kavramın genel çerçevede tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Çalışmaların kuramsal çerçevesindeki çelişkiler de bundan kaynaklanmaktadır. Çalışmalar Tablo 2.1.'de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2.1. *Rekabete Dayalı Oyunlarla İlgili Araştırmalar*

Yazar/Yıl	Çalışma Grubu	Yöntem/Desen	Amaç	Sonuç
Eriksoon vd. (2021)	4-6 yaş, İsveçli 65 çocuk	Deneysel, ön test-son test, sosyometri	Rekabetçi ve işbirlikçi masa oyunlarına tepkiler	Oyunun türü çocuk davranışlarını şekillendiriyor; işbirlikçi oyun daha olumlu
Wei ve Hendrix (2009)	4-7 yaş, ABD, 52 çocuk	Gözlem + Ses kaydı, nitel	Rekabetin hatırlama üzerine etkisi	Rekabetsiz oyunlar erkekler için öğrenmede daha etkili olabilir
Donzella vd. (2000)	3-5 yaş, 73 çocuk	Deneysel, biyolojik ölçüm (EKG, kortizol)	Rekabette stres ve mizacın etkisi	Mizaç ve cinsiyet, kaybetme anında duygusal tepkileri etkiliyor
Toppe vd. (2021)	4-6 yaş, Almanya, 144 çocuk	Deneysel	Oyun türü (rekabetçi vs.) ve toplum yanlısı davranış	Rekabet oyunları anlık davranış etkiler ancak genellenebilir değildir
McClintock vd. (1997)	3.5-5.5 yaş, 72 çocuk	Gözlem	Yaşa göre oyun tercihi (rekabetçi, işbirlikçi, bireysel)	Rekabet davranışı yaşla birlikte artar

(devamı arkadadır)

Tablo 2.1. (devamı) *Rekabete Dayalı Oyunlarla İlgili Araştırmalar*

Yazar/Yıl	Çalışma Grubu	Yöntem/Desen	Amaç	Sonuç
Parlatan ve Sığırtmaç (2022)	48-66 ay, 14 çocuk, Adana	Durum çalışması, nitel	Rekabetçi oyunlardaki duygu ve strateji analizi	Sosyal kabul düzeyi, rekabetçi tepkileri şekillendirir
Bay (2020)	223 çocuk, Adana	Nitel, tarama modeli	Rekabet stillerinin demografik özelliklerle ilişkisi	Rekabet tarzı yaş, okul süresi ve ebeveyn eğitimiyle ilişkili
Yaşar ve Yanık (2014)	32 çocuk (3-6 yaş), nitel gözlem + görüşme	Durum çalışması, nitel	Rekabetçi oyunlara tepkiler, başa çıkma stratejileri	Kaybetme durumu yaşa göre farklı duygusal ve davranışsal tepkilere yol açar

2.2.2. Kaygı, Motivasyon ve Eğitim İnançları ile İlgili Araştırmalar

Kaya'nın (2021) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki 355 çocuğun annesi örneklem grubunu oluşturmuş ve araştırmada çocukların kaygı düzeyleri ile duygu ifade biçimlerinin annelerinin duygu düzenleme becerileriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Tanımlayıcı ve ilişki arayıcı türde olan bu araştırmada, annelerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların kaygı düzeyleri ve duygu ifade şekilleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, annelerin duygusal farkındalıklarının ve düzenleme becerilerinin, çocukların duygusal sağlığı üzerinde kritik bir rol oynadığını ve bu becerilerin, çocukların kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Yapılan başka bir çalışmada, ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş grubu okul öncesi çocukların kaygı düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırma, Denizli il merkezinde bulunan anaokullarına devam eden 379 çocuğun ebeveynlerinden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Ebeveynlerin kendine, başkalarına ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik eğilimlerinin, çocukların kaygı düzeylerini ne ölçüde yordadığı araştırılmıştır. Çalışmada, veriler 'Okul Öncesi Kaygı Ölçeği' ile 'Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' kullanılarak toplanmış; analizler ise korelasyon ve çoklu regresyon yöntemleriyle gerçekleştirilmiş, anne ve baba verileri ayrı ayrı ve birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, anne ve babaların sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin, çocukların kaygı düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur (Güngör ve Buluş, 2016).

Fisak'ın (2004) yaptığı çalışma, okul öncesi dönemdeki içe dönük ve kaygılı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen sekiz oturumluk bir önleme programının etkililiğini araştırmaktadır. Program; olumlu ebeveynlik becerileri, kaygı yönetimi stratejileri ve farkındalık temelli ebeveynlik uygulamalarını içeren yapılandırılmış, beceri

temelli müdahaleleri içermektedir. Program haftalık uygulanmakta olup her oturumda psiko-eğitimsel bilgi aktarımı, uygulamalı egzersizler ve ev ödevleri yer almaktadır. Aynı zamanda yapılandırılmış olmasına rağmen tartışmaya da açık bir oturum formatı sunmaktadır. Ebeveynlerin aşırı koruyucu ya da kaygılı tutumlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebileceği görüşünden yola çıkarak, geliştirilen ebeveynlere yönelik önleyici müdahale programının etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bu program; ebeveynlerin çocuklarının kaygı ile baş etme becerilerini destekleyebilecek bilgi, beceri ve tutumları edinmelerine olanak sağlayan, çok bileşenli ve literatüre dayalı bir önleyici müdahale planı olarak kabul görmüştür.

Başka bir araştırma, okul öncesi dönemdeki 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerilerinin, çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği okul türü, ebeveynlerin öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği gibi demografik değişkenler doğrultusunda farklılık gösterip göstermediğini ve bu iki beceri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Yenimahalle ve Altındağ ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 219 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı nicel bir desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada; motivasyon düzeylerinin okul türü, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği ve annenin çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak yaş, cinsiyet ve anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aynı zamanda, çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif ilişki tespit edilmiştir (Özbey, 2018).

Buldu, Şahin ve Yılmaz'ın (2018) yaptığı bir çalışmada, pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitimindeki işlevselliğini ve çocukların öğrenme süreçlerine olan katkısını öğretmen perspektifinden incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, bir metropoldeki dokuz okul öncesi kurumda görev yapan 22 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden derinlemesine görüşmeler yoluyla, pedagojik dokümantasyonun çocukların bireysel gelişimi (öz-değer, sorumluluk), sosyal etkileşimi (iletişim becerileri) ve öğrenme süreçleri (aktif katılım, içsel motivasyon) üzerindeki etkileri üzerine veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler, fenomenolojik desenle analiz edilmiştir. Bulgular, pedagojik dokümantasyonun, çocukların öğrenme deneyimlerini görünür kılarak aynı zamanda öğretmenlerin mesleki uygulamalarını zenginleştirdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, pedagojik dokümantasyonun etkili şekilde uygulanabilmesi için öğrenme ortamlarının çok boyutlu olarak tasarlanması ve öğretmenlerin bu alandaki pedagojik

yeterliliklerinin sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Çalışma, erken çocukluk eğitiminde alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği konusunda hem teorik hem de pratik çıkarımlar sunmaktadır.

Başka bir araştırmada, okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları ile öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2019 yılında Erzurum il merkezinde gerçekleştirilmiş olup, evreni Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 122 son sınıf öğretmen adayı ile resmi anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 235 öğretmen oluşturmuştur. Nicel desenle yapılandırılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli benimsenmiş ve veriler, öğretmenlerin eğitim inançlarını ölçmek için Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen 'Eğitim İnançları Ölçeği' ile öz-yeterlik inançlarını belirlemek üzere Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Analiz sürecinde SPSS 21.00 ve LISREL 9.2 programları kullanılarak t-testi, korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının öz-yeterlik düzeyleriyle anlamlı ilişkiler taşıdığı ve bazı eğitim inancı türlerinin, öz-yeterlik inançlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitim programlarının öğretmenlerin kişisel eğitim felsefeleriyle örtüşmesinin, mesleki yeterliklerini, motivasyonlarını ve sınıf içi başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği ortaya konmuştur (Balcı ve Küçüköğlu, 2019).

Hamre ve Robet (2001), ABD' da anaokuluna başlayan 436 çocuktan sekizinci sınıfa kadar (1996-1997) aynı bölgede kalan 179 çocuk (91 erkek, 88 kız; %60 Beyaz, %40 Afro-Amerikan) ile boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Anaokulu öğretmenlerinin öğrenci-öğretmen ilişkisine dair algılarının (çatışma, yakınlık, bağımlılık), çocukların akademik başarı (notlar, standart test puanları), davranışsal uyum (çalışma alışkanlıkları, disiplin kayıtları) ve duygusal tepkiler (sosyal kaygı, üzüntü-utanç) üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak; anaokulunda öğretmenler tarafından doldurulan Student-Teacher Relationship Scale (STRS) ve Teacher-Child Rating Scale (TCRS), çocukların bilişsel yeteneklerini ölçen Stanford-Binet Zeka Testi, okul kayıtlarından alınan yıllık notlar, Iowa Temel Beceriler Testi (ITBS) sonuçları ve disiplin kayıtları kullanılmıştır. Analizlerde, okul kademelerine (ilkokul, ortaokul) göre oluşturulan kompozit puanlar üzerinden korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmış, cinsiyet ve davranış problemleri gibi değişkenler kontrol edilmiştir. Bulgular, özellikle yüksek çatışma ve bağımlılık içeren öğretmen-çocuk ilişkilerinin, erkek çocuklarda

ve davranış sorunu olanlarda sosyal kaygıyı artırdığını, üzüntü-utanç gibi içselleştirilmiş tepkileri tetiklediğini ve bu etkilerin sekizinci sınıfa kadar sürdüğünü ortaya koymuştur.

Bu bölümde sunulan araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların kaygı, motivasyon ve eğitim inançlarının; ebeveyn tutumları, öğretmen-çocuk ilişkileri, pedagojik uygulamalar ve bireysel-demografik özelliklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, hem aile hem de öğretmen faktörlerinin çocukların duygusal ve bilişsel gelişiminde belirleyici rol oynadığını; özellikle duygusal farkındalık, ebeveynlik stilleri, öğretmen yeterlikleri ve sınıf içi uygulamaların, çocukların içsel motivasyonu ve kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Çalışmalara ilişkin verilerin özetlenmiş hali Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Kaygı, Motivasyon ve Eğitim İnançları Değişkenleri ile İlgili Araştırmalar*

Yazar/Yıl	Çalışma Grubu	Yöntem/Desen	Amaç	Sonuç
Kaya (2021)	355 çocuk annesi	Nicel, ilişkisel	Annelerin duygu düzenleme becerileri ile çocukların kaygı düzeyi ve duygu ifadeleri	Duygusal farkındalığı yüksek annelerin çocukları daha az kaygı yaşıyor
Güngör ve Buluş (2016)	379 ebeveyn (anaokulu çocukları)	Korelasyon ve çoklu regresyon	Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocuk kaygısı üzerindeki etkisi	Ebeveyn tutumları çocukların kaygı düzeylerini etkiliyor
Fisak (2004)	Kaygılı çocukların ebeveynleri	Deneyssel, önleyici müdahale	Kaygılı çocuk ebeveynlerine yönelik 8 oturumluk programın etkisi	Yapılandırılmış ebeveyn eğitimi çocuk kaygısını azaltmada etkilidir
Özbey (2018)	219 çocuk, Ankara	Nicel, ilişkisel tarama	Motivasyon düzeyi ile öz düzenleme becerileri ilişkisi ve demografik farklılıklar	Öz düzenleme ve motivasyon arasında anlamlı ilişki mevcut
Buldu, Şahin ve Yılmaz (2018)	22 öğretmen, 9 kurum	Nitel, fenomenolojik	Pedagojik dokümantasyonun çocuk gelişimi ve öğretmen uygulamaları üzerindeki etkisi	Alternatif değerlendirme yöntemleri desteklenmeli
Balcı ve Küçükkoğlu (2019)	122 öğretmen aday + 235 öğretmen	Nicel, yapısal eşitlik modeli	Eğitim inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki	Eğitim programları, öğretmenin inançlarıyla örtüşürse motivasyon ve yeterlik artar
Hamre ve Robet (2001)	179 çocuk (anaokuldan 8. sınıfa)	Boylamsal, korelasyon + hiyerarşik regresyon	Öğretmen-çocuk ilişkilerinin uzun vadeli etkileri	Erken dönemde öğretmen-çocuk ilişkisi, uzun vadeli duygusal gelişimi etkiliyor
Fisak (2004)	Kaygılı çocukların ebeveynleri	Deneyssel, önleyici müdahale	Kaygılı çocuk ebeveynlerine yönelik 8 oturumluk programın etkisi	Yapılandırılmış ebeveyn eğitimi çocuk kaygısını azaltmada etkilidir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yönteminde, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, var olan bir olgu/durum/olayı, bireyi/nesneyi kendi bağlamında, kendi koşulları içinde olduğu gibi müdahale etmeksizin tanımlamayı ifade etmektedir. Araştırmacı bu modelde objektif bir şekilde olgu/olay ya da durumu değiştirme çabasına girmeden olduğu gibi gözlemlemesidir (Karasar, 2007, s.77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Denizli ilinin merkez ve diğer ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu ise Denizli ilinin merkez ve diğer ilçelerinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği'nin (RDO Ölçeği) geliştirilmesi, ikincisinde ise geliştirilen RDO Ölçeği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Her iki çalışma grubu da 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içinde Denizli ilinin merkez ve diğer ilçelerinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Birinci çalışma grubunun verisi AFA çalışma grubu (n=120) ve DFA çalışma grubu (n=118) şeklinde olup toplamda 238 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. RDO Ölçeği' nin geliştirilmesi kapsamında, uç verilerin çıkartılması sonucunda 120 öğretmen verisi ile açımlayıcı faktör analizi (AFA), 118 öğretmen verisi ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci çalışma grubu için de 111 öğretmen ve 517 çocuk verisinden yararlanılmıştır.

Çalışma grubunu oluştururken birinci ve ikinci çalışma grubu için de uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının zaman, para, emek bakımından en uygun olan örneklemden veri toplamasını ifade etmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Büyüköztürk ve diğ., 2021). Çalışma kapsamında birinci çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1.' de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Bilgiler	Grup	f	%
Kıdem Yılı	0-10yıl	53	22.3
	11-15yıl	50	21.0
	16-20yıl	77	32.4
	21+ yıl	47	19.7
	Toplam	227	95.4
Cinsiyet	Kadın	228	95.8
	Erkek	10	4.2
	Toplam	238	100.0
Çalıştığı Yaş Grubu	36-48 ay	32	13.4
	48-60ay	90	37.8
	60-72ay	103	43.3
	Diğer	8	3.4
	Toplam	233	97.9
Öğrenim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	192	80.7
	Lisans Üstü	46	19.3
	Toplam	238	100.0

f: Frekans, %= sıklık

Tablo 3.1. incelendiğinde, kıdem yılı bakımından en büyük grubun %32.4 ile 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu, diğer dağılımlar incelendiğinde kıdem yılının genel olarak homojen dağıldığı (0-10 yıl= %22.3, 11-15 yıl= %21.0, 21+yıl= %19.7) görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, büyük çoğunluğu kadın öğretmenlerin (%95.8, N=228) oluşturduğu, erkek öğretmenlerin ise azınlıkta kaldığı (%4.2, N=10) görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, en yüksek 60-72 ay grubu (%43.3, N=103) iken en düşük 36-48 ay (%13.4, N=32) grubu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde büyük çoğunluğun ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim aldığı (%80.7, N=192), lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin ise ortalamanın altında bir orana sahip olduğu görülmektedir (%19.3, N=46). İkinci çalışma grubuna ilişkin öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Demografik Bilgiler	Grup	f	%
Kıdem Yılı	0-10yıl	20	18.0
	11-15yıl	20	18.0
	16-20yıl	38	34.2
	21+ yıl	16	14.4
	Belirtmeyen	17	15.3
	Toplam	111	100.0
Cinsiyet	Kadın	103	92.8
	Erkek	2	1.8
	Belirtmeyen	6	5.4
	Toplam	111	100.0
Çalıştığı Yaş Grubu	36-48 ay	18	16.2
	48-60ay	36	32.4
	60-72ay	47	42.3
	Belirtmeyen	10	9.0
	Toplam	111	100.0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	92	82.9
	Lisans Üstü	14	12.6
	Belirtmeyen	5	4.5
	Toplam	111	100.0

f: Frekans, %= sıklık

Tablo 3.2. incelendiğinde, kıdem yılı bakımından en büyük grubun %34.2 ile 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu, diğer dağılımlar incelendiğinde kıdem yılının genel olarak homojen dağıldığı (0-10 yıl= %18.0, 11-15 yıl= %18.0, 21+yıl= %14.4) görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, büyük çoğunluğu kadın öğretmenlerin (%92.8, n=103) oluşturduğu, erkek öğretmenlerin ise azınlıkta kaldığı (%1.8, n=2) görülmektedir. Aşırı dengesiz dağılım, erkeklerin sayısının istatistiksel olarak analize uygun olmayacak kadar az olması nedeniyle analizlerde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni dışarıda tutulmuş, analizlere dahil edilmemiştir. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, en yüksek 60-72 ay grubu (%42.3, n=47) iken en düşük 36-48 ay (%16.2, n=18) grubu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde büyük çoğunluğun ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim aldığı (%82.9, n=92), lisans üstü eğitim

alan öğretmenlerin ise ortalamanın altında bir orana sahip olduğu görülmektedir (%12.6, n=14). İkinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik kısa sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelikleri Tablo 3.3.' de verilmiştir.

Tablo 3.3. *İkinci Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kısa Sorulara Verdikleri Yanıtlar*

		<i>f</i>	%
RDO sınıfıta oynatma durumu	Evet	96	86.5
	Hayır	8	7.2
	Belirtmeyen	7	6.3
	Toplam	111	100.0
Evet ise, ne sıklıkta? (Rekabete dayalı oyunları oynatıyorsa)	Ayda bir iki kez	17	15.3
	Haftada bir iki kez	55	49.5
	Haftada iki üç kez	16	14.4
	Her gün	5	4.5
	Belirtmeyen	18	16.2
	Toplam	111	100.0
RDO, sınıf yönetimini zorlaştırır.	Evet	32	28.8
	Hayır	69	62.2
	Belirtmeyen	10	9.0
	Toplam	111	100.0
RDO, sınıfta ses düzeyini artırır.	Evet	97	87.4
	Hayır	6	5.4
	Belirtmeyen	103	92.8
	Toplam	111	100.0
RDO, stres seviyesini artırır.	Evet	26	23.4
	Hayır	77	69.4
	Belirtmeyen	8	7.2
	Toplam	111	100.0

(devamı arkadadır)

Tablo 3.3. (devamı) *İkinci Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kısa Sorulara Verdikleri Yanıtlar*

		<i>f</i>	%
RDO, kavram öğretimini kolaylaştırır.	Evet	74	66.7
	Hayır	25	22.5
	Belirtmeyen	12	10.8
	Toplam	111	100.0

f: Frekans, %= sıklık

Tablo 3.3. incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%86.5, n=96) sınıflarında rekabete dayalı oyunları oynattığı, yalnızca %7,2'sinin (n=8) bu oyunlara yer vermediği görülmektedir. RDO'yu sınıflarında uygulayan öğretmenlerin sıklık düzeylerine bakıldığında, en yaygın kullanım biçiminin haftada bir iki kez olduğu (%49,5, n=55) görülmektedir. Bu grubu %15,3 ile ayda bir iki kez oynatanlar (n=17) ve %14,4 ile haftada iki üç kez oynatanlar (n=16) izlemektedir. Her gün RDO uygulayan öğretmen oranı ise %4,5 olarak (n=5) görülmektedir. RDO'nun sınıf yönetimini zorlaştırıp zorlaştırmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu (%62,2, n=69) bu oyunların sınıf yönetimini zorlaştırmadığını belirtmiştir. Buna karşın, %28,8'lik bir kesim (n=32) RDO'nun sınıf yönetimini zorlaştırdığını belirtmiştir. RDO'nun sınıftaki ses düzeyi üzerine etkisine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87,4, n=97) bu oyunların sınıfta ses düzeyini artırdığını belirtmiştir. Stres düzeyi ile ilgili olarak ise öğretmenlerin %69,4'ü (n=77) RDO'nun stres yaratmadığını belirtirken, %23,4'ü (n=26) bu oyunların stres seviyesini artırdığını belirtmiştir. RDO'nun kavram öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %66.7'sinin (n=74) RDO'nun kavram öğretimini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. İkinci çalışma grubuna ilişkin çocukların demografik bilgileri Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. *İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Çocukların Demografik Bilgileri*

Demografik Bilgiler		<i>f</i>	%
Yaş	36-48ay	65	12.6
	48-60ay	178	34.4
	60-72ay	274	53.0
	Toplam	517	100.0
Cinsiyet	Kız	268	51.8
	Erkek	249	48.2
	Toplam	517	100.0

(devamı arkadadır)

Tablo 3.4. (devamı) *İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Çocukların Demografik Bilgileri*

Demografik Bilgiler		<i>f</i>	%
Doğum Sırası	Tek Çocuk	129	25.0
	İlk Çocuk	122	23.6
	Ortanca Çocuk	34	6.6
	Son Çocuk	186	36.0
	Toplam	471	91.1
Okul Öncesi Eğitim	İlk Defa Alıyor	244	47.2
Alma Süresi	İki Yıl	202	39.1
	Üç+ Yıl	68	13.2
	Toplam	514	99.4
Anne Yaş (=39.04/SS=91.87)	Ortalama üstü	85	16.4
	Ortalama altı	366	70.8
	Toplam	451	87.2
Baba Yaş (=42.12/SS=92.52)	Ortalama üstü	76	14.7
	Ortalama altı	368	71.2
	Toplam	444	85.9
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	79	15.3
	Lise	141	27.3
	Ön Lisans	93	18.0
	Lisans	183	35.4
	Lisans üstü	18	3.5
	Toplam	514	99.4
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	103	19.9
	Lise	161	31.1
	Ön Lisans	64	12.4
	Lisans	161	31.1
	Lisans Üstü	23	4.4
	Toplam	512	99.0
Anne Çalışma Durumu	Evet	251	48.5
	Hayır	263	50.9
	Toplam	514	99.4
Baba Çalışma Durumu	Evet	490	94.8
	Hayır	22	4.3
	Toplam	512	99.0
Aylık Toplam Gelir	Asgari ücret ve altı	87	16.8
	25.000-50.000 TL	172	33.3
	50.000-80.000 TL	88	17.0
	80.000 ve üstü	87	16.8
	Toplam	451	87.2

f: Frekans, %= sıklık

Tablo 3.4. incelendiğinde, çalışmaya katılan 517 çocuğun yarısından fazlasının %53.0 ile (n=274) 60-72ay, %34.4'ünün (n=178) 48-60 ay ve %12.6'sının (n=65) 36-48 ay grubunda olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %51.8'inin kız (n=268), %48.2'sinin erkek (n=249) olarak dengeli dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Doğum sırasına ilişkin veriler incelendiğinde, en yüksek oranın %36.0 ile son çocuk (n=186) olduğu, en düşük oranın ise %6.6 ile ortanca çocuk (n=34) görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alma durumları incelendiğinde, çocukların yaklaşık yarısı (%47.2, n=244) ilk defa okul öncesi eğitim almaktadır. Anne yaşı incelendiğinde, anne yaş ortalamasının 39.04 (=39.04/SS=91.87), baba yaş ortalamasından 42.12 (=42.12/SS=92.52) düşük olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumu incelendiğinde, çoğunluğunun lise (%27.3, n=141) ve lisans (%35.4, n=183) mezunu olduğu; benzer şekilde baba öğrenim durumunun da çoğunluğunun lise (%31.1, n=161), ve lisans (%31.1, n=161) düzeyinde olduğu görülmektedir. Annelerin %48,4'ü çalışmakta (n=250), babalarının ise %94,8'i (n=490) çalışmaktadır. Gelir dağılımı açısından değerlendirildiğinde, en yüksek oran %33,3 ile 25.000-50.000 TL gelir aralığında toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada, verilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan çocuk hakkında bilgi edinmek için “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin demografik bilgilerini edinebilmek için RDO Ölçeğinde yer alan açıklama kısmındaki demografik bilgiler, öğretmenlerin rekabete dayalı oyun ve eğitim inançları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği”, okul öncesi dönem çocukların kaygı ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan form, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve aylık toplam geliri içermektedir. Aylık gelir; asgari ücret ve altı ve üstü dikkate alınarak dört kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin demografik bilgileri, RDO Ölçeğinin açıklama kısmındaki bilgilerden yararlanılarak belirlenmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin demografik bilgilerinin ölçekte yer

alması nedeniyle tekrara düşmemek adına ayrıca öğretmenler için kişisel bilgi formu hazırlamamıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılı, öğrenim düzeyi, çalıştığı yaş grubu, hakkında bilgi edinilmiştir. Öğretmenlerin rekabete dayalı oyunları sınıf ortamında değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan kısa sorular da bu alanda yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden, sınıflarında rekabete dayalı oyunlar oynatıp oynatmadıkları (evet, hayır), oynatıyorlarsa ne sıklıkla oynattıkları (haftada 1-2 kez, haftada 2-3 kez, her gün, diğer), rekabete dayalı oyunların; sınıf yönetimini, sınıftaki ses düzeyini, öğretmenin stres seviyesini, kavram öğretimine etkisini ortaya koymak amacıyla bilgi edinilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kapsamında rekabeti ne sıklıkla oynattıkları konusunda ‘diğer’ seçeneği ‘ayda bir ya da daha az’ olarak düzenlenmiştir.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği (RDO)

Bu çalışma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla ‘Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği’ (RDO) geliştirilmiştir. Ölçek, çalışmaya katılan öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla 5’li likert tipinde (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin ‘destekleyen görüşler’ ve ‘desteklemeyen görüşler’ olmak üzere iki boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Destekleyen görüşler alt boyutunda 7 madde (örn. ‘rekabete dayalı oyunlar, çocukların var olan potansiyellerini açığa çıkarır’), desteklemeyen görüşler alt boyutunda 6 madde (örn. ‘rekabete dayalı oyunlar, çocukların birbirlerini kızdırmalarına yol açar’) toplamda 13 madde bulunmaktadır. Ölçeğin toplam puanı hesaplanmamakta, her alt boyut için ortalamalar ayrı hesaplanmakta ve ölçeğin ters maddesi bulunmamaktadır. Her alt boyuttan alınan toplam puan öğretmenin o boyutu daha fazla benimsediğini göstermektedir.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında, 238 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. AFA sonucuna göre ölçeğin faktör yük değerleri destekleyen alt boyutunda .86-.64 ve desteklemeyen alt boyutunda .83-.70 arasındadır. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyans %61.21’dir. AFA sonucu elde edilen iki boyutlu 12 maddenin DFA ile ki-kare değeri ($X^2_{(78)} = 780.401$; $p < .001$) hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak ölçeğin iç güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Destekleyen alt boyutunda $\alpha = .88$ ve desteklemeyen alt boyutunun ise $\alpha = .87$ ’dir. Ölçek geliştirme kapsamında yapılan

çalışmalar, veri analizi ve bulgular bölümde detaylı olarak açıklanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri; destekleyen görüşler alt boyutunda .85 ve desteklemeyen görüşler alt boyutunda da .87'dir.

3.3.3. Eğitim İnançları Ölçeği

Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) geliştirilmiştir. (1) daimici, (2) esasici, (3) ilerlemeci, (4) yeniden kurmacı ve (5) varoluşçu eğitim olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Daimici alt boyutunda 8 madde (örn. 'ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez'), esasici alt boyutunda 5 madde (örn. 'okulda temel güç öğretmendedir'), ilerlemeci alt boyutunda 13 madde (örn. 'öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir'), yeniden kurmacı alt boyutunda 7 madde (örn. 'okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır'), varoluşçu eğitim alt boyutunda 7 madde (örn. 'öğretmen tek bilgi kaynağı değildir') olmak üzere toplamda 40 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipindeki ölçek (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) orta derecede katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin toplamından puan hesaplanmamakta olup her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Öğretmen/öğretmen adayı hangi alt boyutta daha fazla puan almışsa o eğitim inancını daha fazla benimsediği, hangi alt boyutta düşük puan almışsa o eğitim felsefesine inancının az olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. AFA sonucuna göre ölçeğin faktör yük değerleri daimici alt boyutunda (.42-.61), esasici alt boyutunda (.61-.73), ilerlemeci alt boyutunda (.50-.73), yeniden kurmacı alt boyutunda (.52-.68), varoluşçu eğitim alt boyutunda (.58-.68) olmak üzere beş faktörün açıkladığı toplam varyans yaklaşık %50 olarak hesaplanmıştır. AFA sonucu elde edilen beş boyutlu 40 maddeye DFA ile ki-kare değeri ($X^2/sd=1621./728$) olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ile ölçeğin iç güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Daimici alt boyutunda (.70), esasici alt boyutunda (.70), ilerlemeci alt boyutunda (.91), yeniden kurmacı alt boyutunda (.81) ve varoluşçu eğitim alt boyutunda (.89) olarak bulunmuştur (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa değerlerinin; ilerlemecilik alt boyutunda .69, varoluşçu eğitim alt boyutunda .75, yeniden kurmacılık alt boyutunda .59, daimicilik alt boyutunda .70 ve esasicilik alt boyutunda .39 olduğu saptanmıştır.

3.3.4. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (KÖ)

Güler ve Totan (2016) tarafından Türkçe' ye uyarlanan, Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği, Edwards ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş, 2010 yılında tekrar gözden geçirilerek yenilenmiştir. Güncellenmiş hali ile, çocukların ebeveynleri tarafından doldurulan ölçek, (1) sosyal kaygı, (2) genellenmiş kaygı, (3) ayrılık kaygısı, (4) belirgin korkular olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal kaygı alt boyutunda 7 madde (örn. 'çocuğum başka insanlara rezil olacağı bir şeyi yapmaktan korkuyor'), genellenmiş kaygı alt boyutunda 7 madde (örn. 'çocuğum endişeli olmayı bırakmakta zorlanıyor'), ayrılık kaygısı alt boyutunda 5 madde (örn. 'çocuğum anne ve babasının başına kötü bir şey geleceğinden korkuyor'), belirgin korkular alt boyutunda 9 madde (örn. 'çocuğum doktor ve/veya dişçilerden korkuyor') ve alt boyutlara dahil olmayan 2 madde olmak üzere toplamda 30 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipindeki ölçek (1) hiç doğru değil, (2) nadiren doğru, (3) bazen doğru, (4) oldukça doğru, (5) çoğu zaman doğru şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlara dahil olmayan 3. ve 6. maddeler toplam puana da dahil edilmemektedir. Okul öncesi çocuklar için yeniden düzenlenen kaygı ölçeğinin toplamından alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 28' dir. Çocukların ölçekten aldıkları puanlar ile kaygı seviyelerinin doğru orantılı olduğu, ölçekten alınan puan arttıkça kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir.

Ölçek uyarlama çalışması kapsamında ölçek, yaşları 4 ila 6 yaş arası değişen toplamda 308 çocuğa (176 erkek, 132 kız) uygulanmıştır. Cronbach Alpha ve McDonald's Omega yöntemleri ile ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri (.90) ve McDonald's Omega değeri (.92) olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre iki ölçüm arasında; sosyal kaygı alt boyutunda (.53), genellenmiş kaygı alt boyutunda (.35), ayrılık kaygısı alt boyutunda (.55), belirgin korkular alt boyutunda (.59) ve toplamda ise (.53) düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin benzer ölçek geçerliliği için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği ölçüt olarak alınıp Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı değerleri, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği' nin alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlıkla (.39), anksiyete ve içe dönüklükle (.56); Sosyal Uyum Ölçeği' nin alt boyutlarından sosyal uyumla (.29), sosyal uyumsuzlukla (-.17); Problem Davranış Ölçeği' nin alt boyutlarından dışa yönelimle (.21), içe yönelimle (.57), antisosyallikle (.20), benmerkezcilikle (.42) düzeyinde bulunmuştur (Güler Budak ve Totan, 2020). Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa değerleri; sosyal kaygı alt boyutunda .76, genellenmiş

kaygı alt boyutunda .72, ayrılık kaygısı alt boyutunda .65, belirgin korkular alt boyutunda .66, tüm alt boyutları ile beraber toplam .85 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (MÖ)

Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Türkçe' ye uyarlanan, Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği, Morgan ve diğerleri (1993) tarafından 30 yıldır geliştirilmektedir. Bu ölçek Morgan ve diğerlerinin 2015 yılında revize ettikleri Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği' nin (DMQ18) Türkçe' ye uyarlamasıdır. Çocuk adına öğretmenler tarafından doldurulan ölçek, (1) bilişsel sebat, (2) büyük motor sebat, (3) yetişkinle sosyal sebat, (4) çocukla sosyal sebat, (5) üst düzey memnuniyet, (6) olumsuz duygular (a. hayal kırıklığı/öfke, b. üzüntü/utanç) ve (7) genel yeterlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Bilişsel sebat alt boyutunda 5, büyük motor sebat alt boyutunda 5 alt madde, yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda 5 madde (örn. 'yeni bir beceriyi yapabilece kadar tekrar eder'), çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda 6, üst düzey memnuniyet alt boyutunda 5 madde, olumsuz duygular alt boyutunda 8 (a. 4 madde, b. 4 madde) madde ve genel yeterlik alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplamda 39 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipindeki ölçek (1) hiç onun gibi değil ile (5) tam onun gibi şeklinde puanlanmaktadır. Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği' nin (DMQ18) toplamından alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan 39'dur. Çocukların ölçekten aldıkları puanlar ile motivasyon düzeylerinin doğru orantılı olduğu, ölçekten alınan puan arttıkça motivasyon düzeyinin arttığı görülmektedir.

Ölçek uyarlama çalışması kapsamında yaşları 36 ay ila 72 ay arası değişen toplamda 207 çocuk (105 kız, 102 erkek) oluşturmaktadır. Ölçek çocuklar adına öğretmenlerine uygulanmıştır. Spearman Brown split-half ve Cronbach Alpha yöntemleri ile ölçeğin güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Bilişsel sebat alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.81) ve Cronbach Alpha katsayısı (.86); büyük motor sebat alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.79) ve Cronbach Alpha katsayısı (.84), yetişkinle sosyal sebat alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.83) ve Cronbach Alpha katsayısı (.88), çocukla sosyal sebat alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.80) ve Cronbach Alpha katsayısı (.87), üst düzey memnuniyet alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.90) ve Cronbach Alpha katsayısı (.88), olumsuz duygular (a. hayal kırıklığı/öfke, b. üzüntü/utanç) alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.77) ve Cronbach Alpha katsayısı (.84) ve genel yeterlik alt boyutu için Spearman Brown katsayısı (.90) ve Cronbach Alpha katsayısı (.91) olarak bulunmuştur (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa değerleri;

bilişsel sebat alt boyutunda .86, kaba motor sebat alt boyutunda .85, yetişkinle sosyal sebat alt boyutunda .85, çocukla sosyal sebat alt boyutunda .65, üst düzey memnuniyet alt boyutunda .81, olumsuz duygular .72 (a. hayal kırıklığı/öfke .77, b. üzüntü/utanç .49) alt boyutunda ve genel yeterlik alt boyutunda .68 şeklindedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, Etik Kurul ve Milli Eğitim'den gerekli izinler alınarak 2024-2025 yılı içerisinde tüm veriler toplanmıştır. Birinci çalışma grubu kapsamında araştırmacı çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul öncesi öğretmenlerine RDO Ölçeğini ulaştırmış ve bir hafta sonra teslim etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler RDO Ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla AFA ve DFA analizinde kullanılmıştır.

İkinci çalışma grubu için iki ayrı form oluşturulmuştur. İlk form öğretmenlerin dolduracağı verileri içermektedir. İkinci form ise ebeveynlerin dolduracağı veriler ile ilgilidir. Öğretmenler; Okul Öncesi Öğretmelerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği, Eğitim İnançları Ölçeği, Motivasyon Ölçeğini doldurmaktadır. Ebeveynler ise; Kişisel Bilgi Formu, Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeğini doldurmaktadır.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ebeveynlerinin doldurması için birinci form dağıtılmıştır. Öğretmenlerin zaman ve emek açısından doldurmasını kolaylaştırmak, tesadüfi hatalardan arındırmak amacıyla her öğretmenden doldurabilecekleri kadar çocuk verisi doldurması rica edilmiş, herhangi bir sayı zorunluluğu talep edilmemiştir. Bu doğrultuda öğretmenler doldurabilecekleri kadar sayıda ölçek için kız ve erkek çocukları dengeli seçmek kaydıyla sınıflarındaki çocukların ebeveynlerine göndermiş ve geri toplamıştır. Ebeveynlerden gelen veriler sonrasında, her çocuk için Motivasyon Ölçeğini öğretmen doldurmuş, ardından bunları bir arada zımbalayarak tek dosyada toplamıştır. Öğretmenler, kendileri için doldurduğu RDO Ölçeği ve Eİ Ölçeğini de dosyaya eklemiştir. Araştırmacının verdiği zarfa koyarak kapalı şekilde müdür ya da müdür yardımcısına teslim etmiştir. Araştırmacı zarfları müdür ya da müdür yardımcısından alarak veri toplama işlemini tamamlamıştır. Veriler, birinci dönem sonunda toplanmaya başlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin yeni gelen çocukları tanımları için gerekli fırsat sunulmuştur. İki çalışma grubunda da yer alan ölçekleri kim hakkında bilgi topladığı ve kimin bilgiyi sunduğuna ilişkin veriler Tablo 3.5.'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Veri Toplama Araçlarının Uygulayıcı ve Veri Kaynağı Bilgileri*

Ölçek Adı	Kim dolduruyor?	Kimin verisi toplanıyor?
RDO Ölçeği	Öğretmen	Öğretmen
Eİ Ölçeği	Öğretmen	Öğretmen
Motivasyon Ölçeği	Öğretmen	Çocuk
Kişisel Bilgi Formu	Ebeveyn	Çocuk ve Ebeveyn
Kaygı Ölçeği	Ebeveyn	Çocuk

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan ölçeklerin doldurulma süreci ve veri kaynakları farklılık göstermektedir. RDO Ölçeği ve Eİ Ölçeği, öğretmenler tarafından doldurulmakta ve yine öğretmenlerin verilerini temel almaktadır. Motivasyon Ölçeği ise öğretmenler tarafından doldurulmakla birlikte, çocuklara ait verileri içermektedir. Kişisel Bilgi Formu, ebeveynler tarafından doldurulurken hem çocuk hem de ebeveynlere ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Son olarak; Kaygı Ölçeği, ebeveynlerin değerlendirmesiyle çocukların kaygı düzeylerini ölçmektedir.

3.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği (RDO) Geliştirme Çalışmaları

3.4.1.1. Madde havuzu oluşturma aşaması. Ölçeğin maddelerini belirlemek amacıyla, rekabet, okul öncesi dönem ve oyun temalarını kapsayan yurtiçi ve yurtdışı alanyazın sistematik bir şekilde taranmıştır. Bu kapsamda, rekabetin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkileri, stres ve kaygı üzerindeki etkisi (Donzella ve diğ., 2000), rekabete dayalı oyunların öğrenme süreçlerindeki rolü (Bergen, 2002; Bolat, 2016; Kohn, 2017; Graziano Breuning, 2017) ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli pedagojiye yaklaşımları (Pyle & Danniels, 2017; Taylor ve Boyer, 2020; Çetin ve Çetin, 2021; Parker, Thomsan ve Berry, 2022) gibi güncel çalışmalar temel alınmıştır. Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinde metodolojik rehberlik sağlayan çalışmalar (Richardson, 2007; Candator ve Conde, 2010; Babiniotis, 2012; Kohn, 1986; Fülöp, 2004; Magnavita, 2016; Tsiakara ve Digelidis, 2012; Paquette ve diğ., 2013; Boateng ve diğ., 2018) ve rekabet ölçümüne yönelik ölçekler (Tassi & Schneider, 2009; Kahveci, 2021; Akman, Balat ve Çiftçi, 2017; Akbayırlı, 1998) incelenerek ilk aşama için 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, beşli likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçek formatında düzenlenmiştir. Beşli derecelendirme, katılımcıların görüşlerini belirsizlik içermeyen ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıdığından dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır (Joshi ve diğ., 2015). Ayrıca, yanıtlayıcıların karar verme sürecini

basitleştirerek veri kalitesini artırdığı ve çocuklarla çalışan öğretmenler gibi pratik ortamda çalışan bireyler için bilişsel yükü azaltarak daha güvenilir sonuçlar sağladığı bildirilmektedir (Revilla, Saris ve Krosnick, 2014). Beşli ölçekler, çok ayrıntılı seçeneklerle karşılaştırıldığında daha az yanıt hatasına neden olmakta ve kültürlerarası çalışmalarda da uyumlu ve genellenebilir sonuçlar üretmektedir (DeCastellarnau, 2018). Bu nedenlerle hem teorik hem uygulamalı alanda geçerliliği kanıtlanmış olan beşli likert tipi, bu ölçek geliştirme sürecinde uygun bulunmuştur. Ölçeğe, yanıt yanlılığını azaltmak amacıyla ters maddeler (örneğin, "Rekabet, çocukların özgüvenini zedeler") eklenmiştir (Podsakoff ve diğ., 2003).

3.4.1.2. Uzman görüşü aşaması (kapsam ve görünüş geçerliği). Kapsam ve görünüş geçerliği için 20 maddelik taslak, uzman görüşü almak amacıyla yüksek lisans öğrencisi olan iki okul öncesi öğretmenine ve üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlar, maddeleri "kapsam", "uygunluk", "anlaşılabilirlik", "açıklık" gibi kriterler açısından değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sürecinde Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, bir maddenin ölçülmek istenen kavramı ne derece temsil ettiğini nicel olarak ölçen bir yöntemdir (Lawshe, 1975). Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) formülü:

- NG: Maddeyi "gerekli" olarak değerlendiren uzman sayısı.
- N: Toplam uzman sayısı (5).

Lawshe tablosuna göre 5 uzman için kritik KGO değeri .99'dur (Veneziano ve Hooper, 1997). Bu değer, bir maddenin kabul edilebilmesi için en az 4 uzman tarafından "gerekli" olarak işaretlenmesi gerektiğini göstermektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda, tüm uzmanların tüm maddeleri "gerekli" olarak işaretlediği görülmüştür. Bu durumda, her bir madde için KGO değeri 1.00 olarak hesaplanmıştır.

Uzmanların maddelere yönelik "gerekli" görüşlerinin yanı sıra, geliştirme önerileri de dikkate alınmıştır (Örn. U2: 'rekabete dayalı oyunlar, sınıfın ses düzeyini artırır/ çok gürültü yapar' maddesi eklenebilir; U1: 'ayda 1 ya da diğer seçeneğini ekleyebilirsiniz.'; U3: 'agresif' kelimesi yerine saldırgan davranışlara yol açar' şeklinde yazılabilir.) Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ilgili maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracının son şekli verilmiştir. Görünüş geçerliğine yönelik olarak da uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, maddelerin ilgili yapıyı ölçebilecek özellikte olduğuna karar verilmiştir. Uzmanların maddelere yönelik görüşleri Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Uzman Görüşleri ile İlgili Veriler*

Madde Numaraları	U1	U2	U3	U4	U5
Madde1	...	...	...	...	...
Madde 5			KU	KU	
Madde 6	A				
.....	...	...	...	...	...
Madde 15				U	
.....					
Madde 17				U	
Madde 18				U	
.....	...		...		
Madde 20				A	
EK		KK	KK	KK	KK

**U: Uygunluk açısından düzenleme önerisi, KU: Kelime uygunluğu açısından düzenleme önerisi, KK: Konu kapsamı açısından madde önerisi, A: Açıklık açısından düzenleme önerisi*

Tablo 3.6.' ya göre hazırlanan 20 maddelik madde havuzunu 5 uzman değerlendirmiş ve öneriler doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir. Madde havuzundan herhangi bir madde çıkartılmamış olup ayrıca geri bildirimler doğrultusunda 4 madde daha eklenerek 24 maddelik yeni madde havuzu elde edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. İlgili analizler ve sonuçları bulgular ve yorumlar bölümünde sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, Rekabete Dayalı Oyun Görüşleri Ölçeğinin ve Eğitim İnançları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. EİÖ ve RDO-Ö toplam puan alınarak hesaplanmadığı için toplam puan üzerinden ortalaması alınmamıştır. Çalışmaya katılan çocukların, Motivasyon Ölçeğinin ve Kaygı Ölçeğinin toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen çıktılar Tablo 3.7.' de paylaşılmıştır.

Tablo 3.7. *Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Ölçekler	Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyun Görüşleri (RDO)	Destekleyen Görüşler	111	4.22	.42
	Desteklemeyen Görüşler	111	2.60	.82
	İlerlemecilik	111	3.99	.33
Eğitim İnançları (EİÖ)	Varoluşçu Eğitim	111	4.54	.38
	Yeniden Kurmacılık	111	3.62	.46
	Daimicilik	111	4.03	.49
Motivasyon Ölçeği (MÖ)	Esasicilik	111	3.19	.51
	Ölçek Toplam	517	3.93	.54
	Bilişsel Sebat	517	4.04	.79
	Kaba Motor Sebat	517	4.21	.71
	Yetişkinlerle Sosyal Sebat	517	3.90	.75
	Çocuklarla Sosyal Sebat	517	3.75	.88
	Üst Düzey Memnuniyet	517	4.55	.51
	Olumsuz Tepkiler	517	3.39	.76
	-Olumsuz Tepki (hayal kırıklığı/öfke)	517	3.59	.90
	-Olumsuz Tepki (üzüntü/utanç)	517	3.19	.81
Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeği (KÖ)	Genel Yeterlilik	517	4.02	.81
	Ölçek Toplam	517	2.11	.53
	Sosyal Kaygı	517	1.98	.69
	Genellenmiş Kaygı	517	2.29	.64
	Ayrılık Kaygısı	517	1.92	.71
	Belirgin Korkular	517	2.19	.69

N= katılımcı sayısı, $\bar{X}$ = ortalama, SS= standart sapma puanları

Tablo 3.7.'ye göre, RDO Ölçeğinden alınan puan ortalamalarının, en yüksek destekleyen görüşler alt boyutunda ve en düşük desteklemeyen görüşler alt boyutunda olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Eğitim İnançları Ölçeğinden alınan puan ortalamalarının, en yüksek varoluşçu eğitim alt boyutunda ve en düşük esasicilik alt boyutunda olduğu görülmektedir. Tüm ölçekler bir arada değerlendirildiğinde en yüksek varoluşçu eğitim alt boyutunun ve en düşük desteklemeyen alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Motivasyon Ölçeğinden alınan puan ortalamalarının, en yüksek üst düzey memnuniyet alt boyutunda ve en düşük olumsuz tepki (üzüntü/utanç) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeğinden alınan puan

ortalamalarının, en yüksek genellenmiş kaygı alt boyutunda ve en düşük ayrılık kaygısı alt boyutunda olduğu görülmektedir. Tüm ölçekler bir arada değerlendirildiğinde en yüksek üst düzey memnuniyet alt boyutunda ve en düşük ayrılık kaygısı alt boyutunda olduğu belirlenmiştir.

3.5.1. Ölçek Geliştirme İçin Veri Analizi

Açımlayıcı faktör analizi, geliştirilen ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve ölçülen kavramın altında yatan değişkenleri ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Analiz 2024-2025 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki merkez ve çevre ilçelerden elde edilen veriler kullanılarak SPSS 23. paket programı ve JAMOVİ 2.6.13. ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, eksik veri girişi, hatalı veri girişi, uç değer ve normallik değerleri bakımından incelenerek analize hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik kanıtlar elde etmek için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi' ne (AFA) uygunluk değerlendirilmiştir. Faktör analizine uygunluğun değerlendirilmesinde örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve verilerin faktörlenebilirliği için Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması analizin uygunluğunu gösterirken, Bartlett testinin anlamlı çıkması değişkenlerin birbirleriyle yeterli düzeyde ilişkili olduğunu ve faktör analizinin yapılabileceğini ifade eder (Büyüköztürk, 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonucunda elde edilen KMO katsayısının .879 olduğu belirlenmiştir. KMO değeri .60'ın üzerinde olduğunda, örneklem faktör analizi için uygun olduğu kabul edilebilir. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için *çok iyi* düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Field, 2002). Bartlett Küresellik Testi sonucu da istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2 = 1016.33$; $sd = 78$; $p < 0,01$). Bu bulgular, maddeler arasında anlamlı korelasyonlar bulunduğunu ve veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılarak eğik döndürme yöntemlerinden *Direct Oblimin* tercih edilmiştir. Bu tercih, sosyal bilimler alanında geliştirilen ölçme araçlarında faktörlerin genellikle ilişkili olabileceği varsayımına dayanmaktadır (Costello ve Osborne, 2005; Hair ve diğ., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Açımlayıcı faktör analizinde ortak varyans değerleri (communalities), ölçeğin her bir maddesinin, faktörler tarafından ne derece açıklandığını göstermektedir. Ortak varyans değeri, maddenin varyansının faktörlerle açıklanan kısmıdır ve genel olarak alan yazınında kabul gören alt sınır .30'dur (Büyüköztürk, 2002). Kim-Yin

(2004) ise bir maddenin ölçekte kalması için gerekli olan değerin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Buna göre örneklem büyüklüğü en az 200 olan bir çalışmada .40 değeri alt limit olarak alınırken örneklem büyüklüğü en az 120 olan bir çalışmada faktör yükü .50 olarak alınmalıdır (akt. Şencan, 2005). Alt sınırın .40 olması gerektiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada, analiz sırasında faktör yük değeri .50 ya da daha yüksek olanlar analize alınmış, faktör yük değeri .50'nin altında bulunan maddeler analizinden çıkartılmıştır (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2018). Analizin başında faktör sınırlaması yapılmadan analiz gerçekleştirilmiştir. 7 madde .50 altında faktör yüküne sahip olduğu, 4 madde birden fazla faktöre girerek çapraz yükleme sergilediği için analiz dışı bırakılmıştır. Kalan maddeler ile analiz tekrarlandığında, üç faktörlü yapı verdiği görülmüştür. Üçüncü faktörün maddelerin teorik olarak anlamlı olmaması nedeniyle yapı iki faktörle sınırlandırılarak tekrarlanmıştır. Bu son halinde bir madde .50 altı olduğu için analiz dışı bırakılmıştır. Analiz sonucu elde edilen ortak varyans değerleri .544 ile .705 arasında değişmekte olup 13 madde ile iki faktörlü yapıyı temsil etmektedir. Detaylı bilgiler bulgular kısmında verilmiştir.

3.5.2. Ana Uygulama İçin Veri Analizi

İkinci çalışma grubuna dahil edilen veriler SPSS'e girilmiştir. Eksik veri girişleri, hatalı veri girişleri, uç değerler kontrol edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının alt faktörleri ve toplam puanları hesaplanmıştır. RDO Ölçeği ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiş, normallik şartını sağlayan değişkenlerle T-testi veya tek yönlü ANOVA gerçekleştirilirken; normallik şartını saplamayan değişkenlerle Kruskal-Wallis H testi ile Mann Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin normallik incelemeleri doğrultusunda çarpıklık ve basıklık değerleri için ± 1.5 değer aralığı baz alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşlerinin, onların eğitim inançları ve sınıflarındaki çocukların motivasyon ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Rekabete dayalı oyunları etkileme gücü bulunan öğretmenlerin demografik değişkenleri ve sınıf içindeki rekabete ilişkin görüşleri kukla değişken olarak analize dahil edilmiştir.

Çalışma doğrultusunda iki farklı aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak *destekleyen görüşler* alt boyutu, sonrasında *desteklemeyen görüşler* alt boyutunun bağımsız değişkenleri yordama gücünü ortaya koymak hedeflenmiştir. Bunun için verilerin, regresyon analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Regresyon analizinin gerçekleşebilmesi için tüm değişkenlerin normal dağılım şartını sağlaması

gerekmektedir. Normallik analizi yapıldığında tüm ölçeklerin ± 1.5 arasında değerde yer aldığı bulunmuştur. Bir diğer varsayım olan, gözlem değerleri içinde uç değerlerin olup olmadığının analizi için kutu grafiği ve standardize hata puanlarından yararlanılmıştır. Kutu grafiklerinde aşırı uçta kalan değerler kontrollü şekilde çıkartılmış, standardize hata puanları 3'den büyük ve 3'den küçük değerler de kutu grafiği ile beraber incelenerek analizden çıkartılmıştır. Field'a (2009), standardize hata puanlarının minimum ve maksimum +3.29 ile -3.29 arasında olması gerektiğini söylemektedir. Bu doğrultuda uç değerlerin de olmadığına karar verilmiştir. Analizin bir diğer varsayımı olan doğrusallık, homojenlik varsayımı, değişkenlerin birbirleri olan korelasyonu saçılım grafiği ile incelenmiştir. Bağımlı değişkenler olan, destekleyen görüşler ve desteklemeyen görüşler alt boyutlarının doğrusallıktan çok sapmadığı gözlemlenmiştir. Saçılım grafiği incelendiğinde ise değişkenlerin istenen şekilde dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan homojenlik ve doğrusallık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

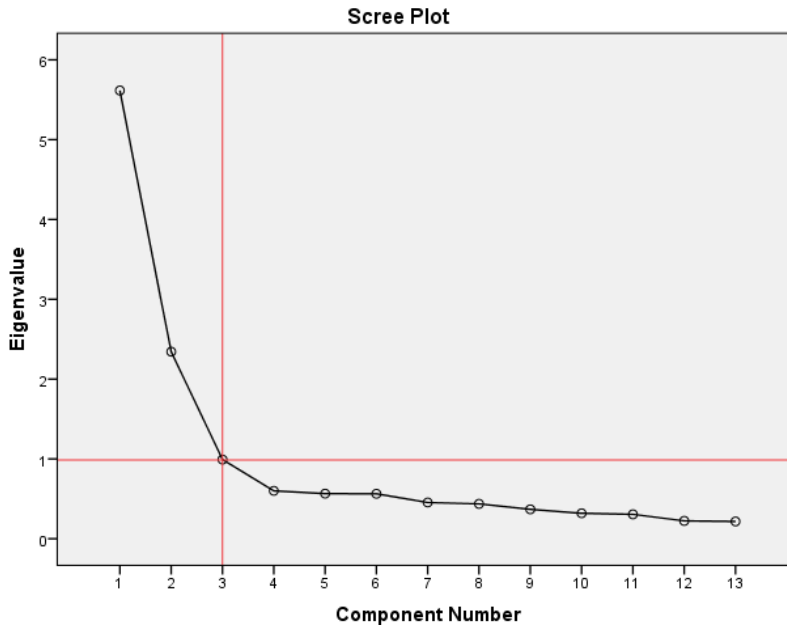
Bir diğer varsayım olan çoklu bağlantılılık problemi incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonun .80 ve üzeri olması, VIF (varyans artış faktörü) değerinin 10 ve daha yüksek olması, tolerans değerinin ise .10' dan daha az olması halinde çoklu bağlantı probleminden bahsedilmektedir (Çoklu ve diğ., 2018). Veri seti incelendiğinde, korelasyonların .337 ile .091 arasında değiştiği, VIF değerinin 1.012 ile 1.353 değerleri arasında olduğu, tolerans değerinin .739 ile .929 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Büyüköztürk (2009), CI değerinin 30'dan küçük olması gerektiğini, olmaması durumunda değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olabileceğini ifade etmiştir. Yapılan analizlerde, CI değerleri destekleyen görüşler alt boyutu için en fazla 16.311; desteklemeyen görüşler alt boyutu için en fazla 2.540 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda çoklu bağlantılılık problemi olmadığı söylenebilir. Analizin bir başka varsayımı olan Durbin-Watson katsayısı hesaplanmıştır. Durbin Watson katsayısının 2'ye yakın olması gerekmektedir (Field, 2009). Bu noktada destekleyen görüşler alt boyutu için .1991; desteklemeyen görüşler alt boyutu için 1.922 olarak bulunmuştur. Tüm varsayımlar bir arada değerlendirildiğinde verinin gerekli varsayımları karşıladığı kabul edilmiştir. Analize ilişkin bulgular ilgili bölümde yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları Kapsamında Yapılan Çalışmalar

4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğini geliştirme çalışmaları çerçevesinde ölçeğin faktör desenini ortaya koyabilmek için AFA uygulanmıştır. Analizden öncesi Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ile örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğu tespit edilmiştir. İlgili değerin .879 olduğu bulunmuştur. Bu değer göz önünde bulundurulduğunda örneklem büyüklüğü için *iyi derecede yeterli* denilebilir (Çokluk ve diğ., 2018). Aynı zamanda, Barlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(78)} = 1016.332$; $p < .01$). Çok değişkenli verilerin normal dağılım sağladığı bu bağlamda ifade edilebilir. Bu varsayım aynı zamanda değişkenlerin birbirleriyle arasındaki doğrusallık ilişkisini ifade etmektedir (Çokluk ve diğ., 2018). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktörler arasında teorik ilişki olduğu için (Çokluk ve diğ., 2018) eğik eksenli döndürme yöntemlerinden Oblimin döndürme yöntemi seçilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz değeri 1’den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Bu şekilde elde edilen faktör analizi çizgi grafiği Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Faktör analizi çizgi grafiği

Şekil 4.1. incelendiğinde, ölçeğin ikinci dirsek noktasından itibaren keskin şekilde ayrışmadığı, öz değerinin de 1'in üstüne çıkmadığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin iki faktörlü bir yapıdan meydana geldiği söylenebilir. Ölçeğin elde edilen faktörlerine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı*

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklemelerinin Öz Topamları		
	Toplam	Varyans%	Toplanmış%	Toplam	Varyans%	Toplanmış%
1.Bileşen	5.615	43.195	43.195	5.615	43.195	43.195
2.Bileşen	2.343	18.021	61.216	2.343	18.021	61.216

Tablo 4.1.'e göre, 1.bileşen toplam varyansın %43.195'ini, ikinci bileşen varyansın %18.021'ini açıklamaktadır. Bu iki bileşen birlikte toplam varyansın %61.21'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör sayıları kontrol edildikten sonra her bir maddenin faktör dağılımlarını incelemek amacıyla Direct Oblimin döndürme yöntemi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.2.'de paylaşılmıştır.

Tablo 4.2. *RDO Ölçeği Faktör Yükleri (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi)*

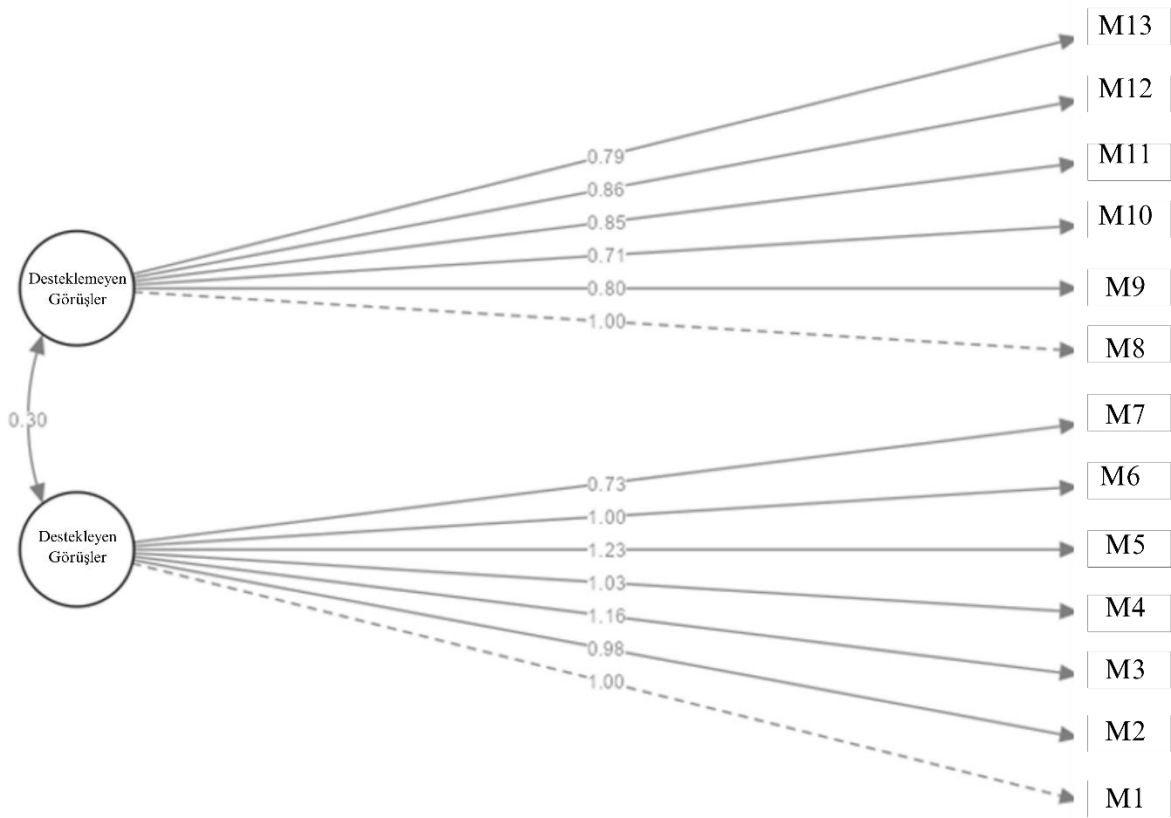
Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği		Faktörler	
		1	2
Destekleyen Görüşler	Madde 1	.866	-.081
	Madde 2	.819	-.124
	Madde 3	.818	.036
	Madde 4	.799	.014
	Madde 5	.766	.090
	Madde 6	.660	.107
	Madde 7	.642	.049
	Madde 8	.005	.830
Desteklemeyen Görüşler	Madde 9	-.136	.797
	Madde 10	.110	.774
	Madde 11	-.059	.757
	Madde 12	.060	.738
	Madde 13	.216	.707

Tablo 4.2.'ye göre ölçeğin destekleyen görüşler alt faktörünün (7 madde) yük değerleri, .64 ile .86; desteklemeyen görüşler alt faktörünün (6 madde) yük değerleri, .70 ile

.83 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin maddelerinin ortak faktör varyansları, .54 ile .64 arasında değişmektedir.

4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA analizi sonrasında elde edilen modelin doğruluğunu incelemek için AFA analizinde kullanılmayan 107 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz öncesi örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğu KMO ile test edilmiştir. KMO değerinin .909 olarak ‘mükemmel’ düzeyde olduğu belirlenmiştir (Çokluk ve diğ., 2018, s.207). KMO değeri ile birlikte incelenen Barlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin manidar olduğu görülmektedir ($X^2_{(78)} = 780.401$; $p < .001$). Bu noktada verilerin çok değişkenli normal dağılım sergilediği ve doğrusal olduğu kabul edilmiştir (Çokluk ve diğ., 2018). DFA analizi sonucu elde edilen yol şeması ve madde yapı parametreleri Şekil 4.2.’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. DFA ile elde edilen standardize edilmiş yol şeması

Şekil 4.2.’e göre DFA sonucunda elde edilen yol şeması incelendiğinde, desteklemeyen görüşler boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin .71 ile 1.00 arasında, destekleyen görüşler boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin .73 ile 1.23 arasında değerler

aldığı görülmektedir. Madde uyum indeksleri ve faktör yükleri incelendiğinde elde edilen modelin anlamlı olduğu, hedeflenen faktörleri (destekleyen görüşler ve desteklemeyen görüşler) ölçmeye uygun olduğu kabul edilmiştir. Aynı zamanda, madde 3 (Rekabete dayalı oyunlar, çocukların bir işi sonuna kadar sürdürme becerisi destekler) ve madde 4 (Rekabete dayalı oyunlar, çocukların yönergeleri dikkatle dinlemelerini sağlar) arasında modifikasyon uygulanmıştır. Teorik olarak benzer içeriklere sahip olması, aynı alt faktörde yer alması ve değerleri iyileştirmesi açısından uygulanan modifikasyon modeli iyileştirmiştir.

DFA analizi kapsamında X^2/df , RMSEA, TLI, AGFI, CFI ve SRMR gibi uyum indeksleri hesaplanmıştır. Değerler, Çokluk ve diğerleri (2018) tarafından ortaya konan değer aralıkları referans alınarak incelenmiştir. Uyum indekslerine ilişkin referans değerler ve ölçüm sonuçları Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. *Uyum İndekslerine İlişkin Bilgiler*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Ölçütü	Uyum İyi Uyum Ölçütü	Değer	Uyum Düzeyi
X^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.41	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.062	İyi uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.060	İyi uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.957	Mükemmel uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.965	Mükemmel uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.891	Nerdeyse iyi uyum
TLI	$TLI \geq 0,90$		.965	Mükemmel uyum

Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine bakıldığında ölçeğin iki boyutlu, 13 maddelik yapısının mükemmel yakın iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

4.2. Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinin Güvenirlilik Çalışmaları Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını ortaya koymak için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Değerler AFA verisi ile hesaplanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Ölçme Aracı İstatistikleri ve İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	$\bar{X}$	Varyans	SS	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Destekleyen Görüşler	29.43	14.140	3.760	7	.888
Desteklemeyen Görüşler	21.01	21.892	4.679	6	.872

Tablo 4.4'e göre RDO Ölçeğinin iç tutarlık katsayılarının; destekleyen görüşler alt boyutunun .88 ve desteklemeyen görüşler alt boyutunun .87 olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısının istenen değerlerde olduğu görülmektedir. Ölçeğin madde istatistiklerine ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Madde İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Ölçek Boyutu	Alt	Madde No	Madde Çıkartılırsa Ortalaması	Madde Çıkartılırsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarırsa Cronbach Alfa Değeri
Destekleyen Görüşler		m1	25.24	10.479	.751	.860
		m2	25.35	10.686	.659	.871
		m3	25.19	10.636	.750	.861
		m4	25.16	10.511	.712	.865
		m5	25.31	10.149	.706	.865
		m6	25.26	10.865	.612	.877
		m7	25.09	10.778	.568	.884
		m8	17.53	15.163	.734	.837
Desteklemeyen Görüşler		m9	17.82	15.974	.620	.857
		m10	17.47	15.123	.722	.839
		m11	17.71	15.374	.612	.860
		m12	17.25	16.402	.656	.851
		m13	17.29	15.548	.688	.845

Tablo 4.5'e göre, en düşük madde toplam korelasyonun .568, en yüksek ise .751 olduğu görülmektedir. Kritik değer olan .30'un altında madde-toplam yükünün olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, her bir maddenin ölçekten çıkartıldığında ölçeğin toplam korelasyon değerine olan etkisi incelendiğinde tüm maddelerin ölçeğin toplam korelasyon değerine katkı sunduğu .888'in altında değere sahip olduğu görülmektedir. Kısaca Cronbach Alfa değerinin artış göstermeyeceği belirlenmiştir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinden Alınan Puanların, Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin gruplar arası farkları incelemek amacıyla, normal dağılım gösteren değişkenlerle ilişkisiz örneklemeler için t-testi veya tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımını sağlamayan değişkenlerde ise Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin, RDO ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla çalıştığı yaş grubu, öğrenim durumu ve rekabete dayalı oyunları oynatma sıklığı değişkenlerinin alt gruplarında yer alan katılımcı sayılarından bazılarının 20 ve altı kalması nedeniyle non-parametrik testlerin uygulanması tercih edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre gerçekleştirilen ANOVA sonucu Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin RDO Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre ANOVA Sonuçları

Demografik Değişkenler	Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kıdem Yılı	RDO Ölçeği	Gruplararası	1.136	2	.568	.905	.408
0-10yıl	Desteklemeyen	Gruplariçi	57.140	91	.628		
11-15yıl	Alt Boyutu	Toplam	58,277	93			
16 yıl ve üzeri	RDO Ölçeği	Gruplararası	.944	2	.472	2.762	.068
	Destekleyen Alt	Gruplariçi	15.552	91	.171		
	Boyutu	Toplam	16.496	93			

$p < .05$

Tablo 4.6.'ya göre, RDO ölçeğinin alt boyutlarının her birinin puan ortalaması ile demografik değişkenlerin tamamıyla elde edilen tek yönlü ANOVA analizi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu, RDO oynama sıklığı değişkenlerine göre gerçekleştirdikleri kruskal wallis-H testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

4.7. RDO Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumu ve Oyun Uygulamasına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Çalıştığı Grubu	Yaş	Destekleyen	36-48ay	18	55.83	2	.609
		Görüşler	36-48ay	18	55.83	2	.609
			48-60 ay	36	50.17		
			60-72 ay	47	49.79		
			Toplam	101			
	Desteklemeyen	Görüşler	36-48ay	18	62.53	2	3.434
			48-60 ay	36	49.03		
			60-72 ay	47	48.10		
			Toplam	101			
							.180
RDO Sıklığı	Oynama	Destekleyen	Ayda1-2 kez	17	38.26	3	5.826
		Görüşler	Ayda1-2 kez	17	38.26	3	5.826
			Haftada1-2 kez	55	46.05		
			Haftada 2-3 kez	16	52.88		
			Her Gün	5	68.40		
	Desteklemeyen	Görüşler	Ayda1-2 kez	17	45.24	3	1.823
			Haftada1-2 kez	55	49.35		
			Haftada 2-3 kez	16	39.56		
			Her Gün	5	50.90		
			Toplam	93			.610

$p < .05$

Tablo 4.7.'ye göre, RDO Ölçeğinin alt boyutlarının her birinin puan ortalaması ile çalıştığı yaş grubu ve RDO oynatma sıklığı değişkenleri ile elde edilen kruskal wallis-H testi analizi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri RDO Ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile öğretmenlerin öğrenim durumu ve sınıflarında rekabete dayalı oyunu oynatıp oynatmama durumuna ilişkin yapılan mann whitney-U testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin RDO Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamalarının Demografik Değişkenlere Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Değişken	Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen Öğrenim Durumu	Destekleyen Görüşler	Ön Lisans ve Lisans	92	53.10	4885.00	607.00	.728
		Lisans Üstü	14	56.14	786.00		
		Toplam	106				
Ön Lisans ve Lisans Üstü	Desteklemeyen Görüşler	Ön Lisans ve Lisans	92	54.28	4994.00	527.00	.500
		Lisans Üstü	14	48.36	677.00		
		Toplam	106				
Sınıflarda Rekabete Dayalı Oyun Oynatma Durumu	Destekleyen Görüşler	Evet	96	54.43	5225.50	198.50	.023*
		Hayır	8	29.31	234.50		
			104				
Hayır (oynatmıyorum)	Desteklemeyen Görüşler	Evet	96	51.36	4930.50	274.50	.180
		Hayır	8	66.19	529.50		
			104				

$p < .05$

Tablo 4.8.'e göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile rekabete dayalı oyun görüşlerinin herhangi bir alt boyutuyla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin rekabete dayalı oyunları sınıflarında oynatma durumları ile destekleyen görüşler alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum 'evet' diyenlerin lehinedir. Buna göre rekabete dayalı oyunları destekleyen öğretmenler sınıflarında rekabete dayalı oyunları oynatmaktadır.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabet Dayalı Oyuna Yönelik Görüşlerinin, Öğretmenlerin Eğitim İnançları, Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap verebilmek amacıyla araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşleri ölçeğinin puan ortalamaları ile bağımsız değişkenleri olan eğitim inançları alt boyutları, okul öncesi çocuklar için motivasyon alt boyutları ve okul öncesi kaygı ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları ile öğretmenlerin demografik değişkenleriyle arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin demografik değişkenleriyle eğitim inançları ve sınıflarında eğitim gören çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerinin, öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüş düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle, ilişkili değişkenlerden eşit oranlı ve eşit aralıklı olan bağımsız değişkenlerin ya bağımlı değişken ile ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim inançları ile onların sınıflarında eğitim gören çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerine ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyun Görüşleri, Eğitim İnançları ile Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Destekleyen Görüşler Alt Boyut			Desteklemeyen Görüşler Alt Boyut		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)						
İlerlemecilik Alt Boyutu	517	.337	.000**	517	-.076	.085
Varoluşçu Eğitim Alt Boyutu	517	.331	.000**	517	-.056	.206
Yeniden Kurmacılık Alt Boyutu	517	.183	.000**	517	.070	.109
Daimicilik Alt Boyutu	517	.320	.000**	517	-.055	.212
Esasicilik Alt Boyutu	517	.270	.000**	517	-.115	.009**
Motivasyon Ölçeği (MÖ)						
Bilişsel Sebat Alt Boyutu	517	.091	.038*	517	-.020	.651
Kaba Motor Sebat Alt Boyutu	517	.037	.402	517	-.077	.078
Yetişkinlerle Sosyal Sebat Alt Boyutu	517	.086	.050	517	-.061	.164
Çocuklarla Sosyal Sebat Alt Boyutu	517	.146	.001**	517	.031	.487
Üst Düzey Memnuniyet Alt Boyutu	517	.145	.001**	517	-.004	.926

(devamı arkadadır)

Tablo 4.9. (devamı) *Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyun Görüşleri, Eğitim İnançları ile Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları*

Değişkenler	Destekleyen Görüşler Alt Boyut			Desteklemeyen Görüşler Alt Boyut		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Olumsuz Tepkiler Alt Boyutu	517	.136	.002*	517	.099	.024*
Olumsuz Tepki (hayal kırıklığı/öfke)	517	-.054	.222	517	.074	.091
Olumsuz Tepki (üzüntü/utanç)	517	-.038	.387	517	.103	.019*
Genel Yeterlilik Alt Boyutu	517	-.058	.187	517	-.063	.153
Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (OÖKÖ)						
Sosyal Kaygı Alt Boyutu	517	-.094	.032*	517	.099	.024*
Genellenmiş Kaygı Alt Boyutu	517	-.150	.001**	517	.027	.536
Ayrılık Kaygısı Alt Boyutu	517	-.127	.004*	517	.025	.570
Belirgin Korkular Alt Boyutu	517	-.035	.429	517	-.020	.653

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.9'a göre, Rekabete Dayalı Oyun Görüşleri Ölçeğinin destekleyen alt boyutu ile Eğitim İnançları Ölçeğinden esasicilik alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf; Motivasyon Ölçeğinden olumsuz tepkiler alt boyutu ve olumsuz tepki (üzüntü/utanç) alt boyutu ile pozitif yönde zayıf; Kaygı Ölçeğinden sosyal kaygı alt boyutu ile pozitif yönde zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. RDO Görüşleri Ölçeğinin desteklemeyen alt boyutu ile EİÖ'nden ilerlemecilik, varoluşçu ve daimicilik alt boyutları arasında pozitif yönde kuvvetli, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf; Motivasyon Ölçeğinden yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etki gücünü ortaya çıkarmak için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkeni etkileme gücü olan kategorik sınıflamaya sahip öğretmen değişkenleri de *kukla değişken* oluşturularak analize dahil edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenin kıdem yılı, çalıştığı yaş grubu, okul öncesi oyunlarını sınıflarında oynatma sıklıkları, rekabete dayalı oyunların sınıf yönetimine, sınıftaki ses düzeyine ve kavram öğretimine etkisini içeren sorulara verilen cevapları dahil edilmiştir. Aşamalı regresyon analizine değişkenler dahil edilirken pearson korelasyon analizi sonuçları baz alınmıştır. En yüksek korelasyonu veren Eğitim İnançları Ölçeği ilk sırada yer alırken sırayla Motivasyon ve Kaygı Ölçeği eklenmiştir. Kukla değişkenler atanmış olan kategorik değişkenler ise en sona eklenmiştir. Kukla değişkenler belirlenirken, alt gruplarının katılımcı sayısının 20'nin altında olmamasına dikkat edilmiştir. Kategorik değişkenlerle ilgili bilgiler Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Rekabete Dayalı Oyun Görüşlerinin Yordanmasında Kukla Değişken Atamaları*

KOD	Bağımsız Kategorik Değişkenler	Referans Değişken		
Sınıf Yönetimi	Rekabete dayalı oyunlar, sınıf yönetimini zorlaştırır.	Hayır	Evet	
Stres Seviyesi	RDO, öğretmenin stres seviyesini artırır.	Hayır	Evet	
Kavram Öğretimi	RDO, kavram öğretimini kolaylaştırır.	Hayır	Evet	
Ö.Kıdem	Öğretmenin kıdem yılı	0-10yıl	11-15yıl	16 yıl ve üzeri

Destekleyen görüşler alt boyutunun, yordayıcı değişkenlerin, bağımsız değişken olan destekleyen görüşler alt boyutu üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.11.'da paylaşılmıştır.

Tablo 4.11. *Destekleyen Görüşler Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SHB	β	t	p	F	p	R ²	ΔR^2
1		3.982	.089		44.722	.000*	6.385	.012**	.015	.012
	MÖ-Yetişkinle Sosyal Sebat	.058	.023	.121	2.527	.012**				
2		4.151	.106		39.054	.000*	8.157	.004**	.033	.029
	MÖ-Yetişkinle Sosyal Sebat	.088	.025	.182	3.493	.001**				
	MÖ-Olumsuz Tepki	-.082	.029	-.149	-2.856	.004**				
3		4.291	.115		37.225	.000*	8.898	.003**	.053	.046
	MÖ-Yetişkinle Sosyal Sebat	.090	.025	.187	3.620	.000*				
	MÖ-Olumsuz Tepki	-.080	.029	-.145	-2.795	.005**				
	KÖ-Ayrılık Kaygısı	-.081	.027	-.141	-2.983	.003**				
4		4,022	.112		35,909	.000*	67.8222	.000*	.184	.176
	MÖ-Yetişkinle Sosyal Sebat	.119	.023	.248	5.100	.000*				
	MÖ-Olumsuz Tepki	-.107	.027	-.194	-4.005	.000*				
	KÖ-Ayrılık Kaygısı	-.078	.025	-.136	-3.087	.002**				
	Kavram öğretimi:evet	.340	.041	.366	8.235	.000*				

(devamı arkadadır)

Tablo 4.11. (devamı) Destekleyen Görüşler Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SHB	β	t	p	F	p	R ²	ΔR^2
5		3.948	.112		35.357	.000*	15.899	.000*	.213	.204
	MÖ-Yetişkinle Sosyal Sebat	.125	.023	.259	5.401	.000*				
	MÖ-Olumsuz Tepki	-.111	.026	-.201	-4.224	.000*				
	KÖ-Ayrılık Kaygısı	-.069	.025	-.120	-2.762	.006**				
	Kavram öğretimi:Evet	.301	.042	.325	7.216	.000*				
	Ö. Kıdem:16 yıl ve üzeri	.148	.037	.178	3.987	.000*				

* $p < .001$ ** $p < .05$; Kavram öğretimi RDO, kavram öğretimini kolaylaştırır.(Evet, Hayır), ö.kıdem yılı: öğretmenlerin kıdem yılı (kukla referans değişkeni: 0-10 yıl),

Tablo 4.11'e göre kurulan ilk modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=6.385$, $p < .05$). MÖ-yetişkinle sosyal sebat al boyutunun RDO ölçeğinin destekleyen görüşler alt boyutunu toplam varyansının %.015'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2=.015$). Model 1'de yer alan MÖ-yetişkinle sosyal sebat al boyutun değerlendirildiğinde ($\beta=.121$, $p < .05$), destekleyen görüşler alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan olumsuz tepki alt boyutu eklenerek Model 2 meydana gelmiştir. Model 2'nin değerleri incelendiğinde elde edilen ikinci modelin de anlamlı olduğu görülmektedir ($F=8.157$, $p < .05$). Eklenen değişkenle birlikte modelin toplam varyansının arttığı, değişkenin modele katkı sağladığı görülmektedir ($R^2=.033$). Model 2'ye eklenen, Kaygı ölçeğinin alt boyutu olan ayrılık kaygısı değişkeni ile kurulan Model 3'ün de anlamlı olduğu görülmektedir ($F=8.898$, $p < .05$). Eklenen değişken modelin toplam varyansına katkı sunarak açıklanan toplam varyansı %.053'e çıkartmıştır ($R^2=.053$).

Model 3'e, kukla değişkenlerden kavram öğretimi:evet değişkeni eklenerek Model 4 elde edilmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde Model 4'ün anlamlı olduğu görülmektedir ($F=67.822$, $p < .001$). Eklenen kukla değişkenin destekleyen görüşler alt boyutu toplam varyansına katkı sağlayarak %.18'e çıkardığı görülmektedir ($R^2=.184$). Model 4'e, kukla değişkenlerden öğretmenlerin kıdem yılı: 16 yıl ve üzeri eklenerek Model 5 elde edilmiştir. Meydana gelen Model 5'in anlamlı olduğu görülmektedir ($F=15.899$, $p < .001$). Eklenen kukla değişkeninin destekleyen görüşler alt boyutu açıklanan toplam varyansına katkı sağlayarak değerini %.21'ye çıkardığı görülmektedir ($R^2=.213$).

Aşamalı regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, MÖ-yetişkinle sosyal sebat al boyutunun %.015, MÖ-olumsuz tepki alt boyutunun %.033, Kaygı ölçeğinin alt boyutu olan ayrılık kaygısı değişkeni %.053, kukla değişkenlerden kavram öğretimi: evet değişkeni

%.18, kukla değişkenlerden öğretmenlerin kıdem yılı: 16 yıl ve üzeri %.21 oranında toplam varyansı açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin destekleyen görüşler alt boyutu üzerindeki görelî önem sırası; MÖ-yetişkinle sosyal sebat al boyutu, MÖ-olumsuz tepki alt boyutu, Kaygı ölçeğinin alt boyutu olan ayrılık kaygısı boyutu, kukla değişkenlerden kavram öğretimi: evet değişkeni, kukla değişkenlerden öğretmenlerin kıdem yılı: 16 yıl ve üzeri şeklindedir. Çalışma kapsamında RDO Ölçeğinin desteklemeyen görüşler alt boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin etkisini ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Desteklemeyen görüşler alt boyutun yordanmasına ilişkin bulgular Tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Desteklemeyen Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SHB	β	t	p	F	p	R ²	ΔR^2
1		2.346	.041		56.625	.000*	99.024	.000*	.191	.189
	Sınıf yönetimi=Evet	.720	.072	.437	9.951	.000*				
2		2.319	.042		54.597	.000*	6.475	.000*	.203	.200
	Sınıf yönetimi=Evet	.611	.084	.371	7.313	.000*				
	Stres seviyesi=Evet	.222	.087	.129	2.545	.011**				

Not: * $p < .001$ ** $p < .05$; Sınıf yönetimi: RDO, sınıf yönetimini zorlaştırır (kukla referans değişkeni: hayır, Stres seviyesi: RDO, öğretmenlerin stres seviyesini artırır (kukla referans değişkeni: hayır),

Tablo 4.12 incelendiğinde kurulan ilk modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=99.024$, $p < .05$). Kukla değişkenlerden sınıf yönetimi=evet değişkenin, RDO ölçeğinin desteklemeyen görüşler alt boyutunu toplam varyansının % 19'unu açıkladığı görülmektedir ($R^2=.19$). Model 1'de yer alan sınıf yönetimi= evet değişkeni değerlendirildiğinde ($\beta=.720$, $p < .05$), desteklemeyen görüşler alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Kukla değişken olan stres yönetimi=evet (kukla referans değişkeni: hayır) değişkeni eklenerek Model 2 meydana gelmiştir. Model 2'nin değerleri incelendiğinde elde edilen ikinci modelin de anlamlı olduğu görülmektedir ($F=6.475$, $p < .001$). Eklenen değişkenle birlikte modelin toplam varyansının arttığı, değişkenin modele katkı sağladığı görülmektedir ($R^2=.20$).

Aşamalı regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, kukla değişkenlerden sınıf yönetimi=evet değişkenin %.19, stres yönetimi=evet değişkenin %.20 oranında toplam varyansı açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin desteklemeyen görüşler alt boyutu üzerindeki görelî önem sırası; sınıf yönetimi= evet, stres seviyesi=evet şeklindedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, çalışmanın bulguları alanyazın bağlamında tartışılmış, bu doğrultuda öneriler sunulmuştur. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı kazandırılması ve okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeyleri ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği' nin geliştirilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, alanda rekabete dayalı oyun görüşlerini ölçen okul öncesi düzeyinde bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple, bir ölçek geliştirilmeye karar verilmiş, bu doğrultuda madde havuzu oluşturularak alan uzmanlarının görüşleri alınmış, yapı geçerliliğinin sınanması için de AFA ve DFA uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir.

Araştırmanın diğer bir boyutunda çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerinin onların demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin eğitim inançları ve geliştirilen ölçme aracı olan rekabete dayalı oyun görüşleri ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu değişkenlerden normal dağılım gösterenlerle T-Testi veya ANOVA; normal dağılım göstermeyenlerle Kruskal Wallis H Testi veya Mann Withney U Testi yapılmıştır. Son olarak rekabete dayalı oyun görüşleri ile öğretmenlerin eğitim inançları ve sınıflarındaki çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla Aşamalı Regresyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen çalışma sonuçları yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşleri Ölçeği'nin, açımlayıcı faktör analizi öncesinde verilerin örnek büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin elde edilen KMO testi değerinin .879 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Barlett Küresellik Testi sonuçları da anlamlı bulunmuştur ($X^2_{(78)} = 1016.332$; $p < .01$). KMO değerinin .80'den büyük olması verinin analiz için yeterli örneklem büyüklüğünü sağladığını göstermektedir. Aynı zamanda, Barlett Küresellik testinin de anlamlı çıkması verilerin analiz

için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu bulgulara dayalı olarak örneklem büyüklüğünün uygun olduğu belirlenmiştir.

RDO'nun AFA sonuçları ölçme aracının iki faktörlü yapısının olduğunu göstermiştir. Destekleyen görüşler alt boyutu %43.19, desteklemeyen görüşler alt boyutu %18.02 oranında ölçeği açıklayarak toplamda %61.21'lik bir açıklayıcılığa sahip olduğu saptanmıştır. Büyüköztürk (2020), ölçeğin varyans oranının, tek faktörlü olmayan ölçeklerde en az %30 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, varyans oranının yeterliliği noktasında kabul edilebilir bir orana sahip olduğu söylenebilir. Faktör yükleri incelendiğinde ise desteklemeyen alt faktörünün (7 madde) yük değerleri, .64 ile .86; destekleyen alt faktörünün (6 madde) yük değerleri, .70 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001 akt. Çokluk, 2018) göre .32' nin altında olan her madde elenmeli, .32 ve üzeri olan maddeler değerlendirilmelidir. Bu bağlamda hiçbir maddenin faktör yükünün .32 altı olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda, ölçeğin faktör yükleri örneklem büyüklüğü bağlamında da değerlendirilmektedir. Buna göre en az 120 örnekleme sahip bir ölçeğin madde faktör yükleri için kabul gören sınır .50'dir (Kim-Yin, 2004 akt, Çokluk, 2018). Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde madde faktör yüklerinin bu değeri de karşıladığı bu bağlamda, gerek alt sınır olan .32'yi gerek de örneklem büyüklüğü ile hesaplanan değer olan .50'yi sağladığı görülmektedir. Ölçeğin maddelerinin ortak faktör varyansları .54 ile .64 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans oranının yüksekliği geliştirilen ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir (Çokluk, 2018). Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1998) göre, varyansın %40- %60 civarında olması kabul görmektedir (akt. Tavşancıl, 2005). Çalışmada elde edilen değerler incelendiğinde açıklanan toplam varyansın ideal düzeyde olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sırasında eğik döndürme yöntemlerinden *Direct Oblimin* yöntemi tercih edilmiştir. Eğik döndürme yöntemi, faktörler arasında bir ilişki olduğu varsayıldığında tercih edilen bir yöntemdir (Çokluk, 2018). Bu bağlamda, elde edilen faktörlerin birbiri ile teorik olarak ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin iki boyutu, bir konunun birbirleri ile ilişkili olan farklı iki noktasını ölçmesi nedeniyle, faktörler teorik olarak ilişkilidir. Bu nedenle de *Direct Oblimin* tekniği tercih edilmiş olup, faktörlerin yapıları ile de uyumlu olduğu için kullanılan teknik anlamlıdır (Çokluk, 2018).

Analiz için gerekli olan örneklem büyüklüğünün yeterliği incelendiğinde, Çokluk ve diğerlerine göre (2018), madde sayısının iki katı yeterli iken; Bryman ve Cramer'a (2001) göre madde sayısının beş katının yeterli olduğu ifade edilmektedir. Çalışma bu veriler

ışığında değerlendirildiğinde, madde sayısının beş katından fazla örnekleme sahip olması açısından yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($24 \times 5 = 120 < 150$).

Ölçeğin AFA analizi sonrasında elde edilen yapısının doğruluğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin iyi uyum ve mükemmel uyuma yakın olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri bağlamında madde 3 ve madde 4 arasında modifikasyon uygulanmıştır. Bu iki maddenin aynı alt faktörde yer alması teorik anlamda modifikasyona uygun olduğu göstermektedir. Modifikasyon sonrasında değerlerin iyileştiği ve ölçeğin geçerli yapıda mükemmele yakın bir uyum sağladığı söylenebilir.

RDO ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa kullanılmıştır. Destekleyen görüşler alt boyutunun .88 ve desteklemeyen görüşler alt boyutunun .87 olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa değerinin .70 üstünde olmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen değerlerin yeterli olduğu söylenebilir (Bursal, 2023). Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, RDO'nun okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyunlarla ilgili görüşlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemek için kullanılabileceği saptanmıştır.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşlerinden Alınan Puanların, Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşleri, onların eğitim inançları ve demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Yapılan ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi sonucunda, öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşlerinin, kıdem yılı, çalıştıkları yaş grubu ve sınıflarında rekabete dayalı oyunları oynatma sıklıkları ile anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Önemli değişkenlerden biri olan öğretmen cinsiyetiyle ilişkisi incelenmek istenmiş lakin dengesiz katılımcı dağılımı nedeniyle analiz gerçekleştirilememiştir.

RDO Ölçeğinin alt boyutlarının her birinin puan ortalaması ile kıdem yılı, çalıştığı yaş grubu ve sınıflarda rekabete dayalı oyunları oynatma sıklığı değişkenlerinin tamamıyla elde edilen Tek Yönlü ANOVA analizi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin RDO görüşlerinin deneyim veya uygulama pratiklerinden ziyade eğitim felsefeleri veya kişisel tutumları ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Kıdem yılı değişkeni ile RDO görüşleri arasında herhangi bir ilişki çıkmaması, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artması ile rekabete dayalı oyunlara yönelik bakış açılarının değişmediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde McMullen ve diğerlerinin (2020) yaptığı bir meta analiz çalışmasında, okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş 32 çalışmada, kıdem yılının bir farklılık oluşturmadığını tespit edilmiştir.. Yine aynı şekilde yurt içinde yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin kıdem yılı ile sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Güven ve Cevher, 2005). Çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin kıdem yılının etkili olduğu yönünde bulguların var olduğu (Köyceğiz, 2019; Cengiz ve Başar, 2023; Er ve Ergen, 2020) gibi etkili olmadığını ortaya koyan (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Güven ve Cevher, 2005; McMullen ve diğ., 2020) araştırmalar yer almaktadır. Kıdem yılının tek başına belirleyici bir faktör olmaması (Öztürk ve Yalçın, 2010), hizmet içi eğitimlerle kıdem yılından oluşan deneyim farkının dengelenmesi (Güven, 2004), okul öncesi eğitimde işlenen konuların benzerlik sergilemesi, buna bağlı sınıf içi uygulamaların standartlaştırılması (MEB, 2024) gibi faktörler kıdem yılı ve RDO görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına neden olmuş olabilir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların alanyazınla paralel olduğu söylenebilir.

Çalışılan yaş grubu ile RDO puanları arasında herhangi bir farklılık olmaması, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerinin sınıflarındaki çocukların yaşlarından bağımsız şekillendiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin oyunun kullanımına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları yaş grubu ile ilişkili olmadığını gösteren çalışmalar (Bay, 2020; Demir ve Şahin, 2018) olduğu gibi ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Dilekmen ve Bozan Türün, 2018; Yılmaz ve Durmuş, 2019). Çalışmalar öğretmenlerin görüşlerinin çalıştıkları yaş grubu değişkeni ile doğrudan etkili olmadığını, farklı değişkenlerin de bu görüşleri etkilediğini, bu nedenle de daha detaylı incelenmesi ve çok boyutlu bakılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenleri sınıflarında rekabete dayalı oyunları oynatma durumları ve görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre rekabete dayalı oyunları destekleyen öğretmenler, sınıflarında rekabete dayalı oyunları oynatma eğilimindedir. Buna karşın, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunları sınıflarında oynatma sıklıkları ile RDO görüşleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum öğretmenlerin görüşlerini her zaman pratikte uygulamaya dökmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri ve sınıflarında oynatma sıklıkları arasında ilişkinin bulunmaması *inanç-davranış boşluğu* olarak ifade edilen fenomenle açıklanabilir. İnanç-davranış boşluğu, kişilerin sahip

oldukları tutumların gerçekte sergiledikleri davranışlardan bağımsız, tutarsız olabileceğini ifade etmek için kullanılmaktadır. Kennedy (2005), öğretmenlerin ideal olarak benimsedikleri görüşleri; zaman kısıtlamaları, müfredat baskısı vb. nedenler ile sınıflarda her zaman yansıtamadıklarını söylemektedir. Bu duruma da teori ve pratik ayrımı ismini vermektedir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında incelendiğinde benzer çalışmaların da olduğu görülmüştür. Borg (2003), yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin benimsedikleri görüşleri sınav sistemi nedeniyle sınıflarında uygulamaya dökemediklerini, daha geleneksel yöntemleri sınıflarında kullandıklarını bulmuştur. Ulusal alanyazında da benzer şekilde Şahin ve Arcagök (2018), öğretmenlerin sınav sistemi nedeniyle, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelerine rağmen öğretmen merkezli davranışları sınıflarında sergilediklerini ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye yönelik görüşlerinin olumlu yönde olmasına rağmen sınıflarında yapılandırılmış oyunlara daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir (Gömleksiz ve Bulut, 2020). Buna göre öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşleri ve eğitim inançları ile rekabete dayalı oyun görüşlerini sınıflarında oynatma sıklıkları arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmaması, öğretmenlerin düşünceleri ile pratikte sergiledikleri davranışların çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve rekabete dayalı oyun görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olmasının, sınıflarda rekabete dayalı oyunları ne sıklıkla uyguladıkları arasında belirleyici bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabet Dayalı Oyuna Yönelik Görüşlerinin, Öğretmenlerin Eğitim İnançları, Çocukların Motivasyon ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Okul öncesi öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerin, onların eğitim inançları ile sınıflarında eğitim gören çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisi, aşamalı regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Pearson korelasyon katsayısı incelendiğinde Rekabete Dayalı Oyun Görüşleri ölçeğinin destekleyen görüşler alt boyutu ile Eğitim İnançları ölçeğinden esasicilik alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf; Motivasyon ölçeğinden olumsuz tepkiler alt boyutu ve olumsuz tepki (üzüntü/utanç) alt boyutu ile pozitif yönde zayıf; Kaygı ölçeğinden sosyal kaygı alt boyutu ile pozitif yönde zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. RDO Görüşleri ölçeğinin desteklemeyen görüşler alt

boyutu ile EİÖ'nden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik alt boyutları arasında pozitif yönde kuvvetli; yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinden yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutları arasında ise pozitif yönde zayıf anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Rekabete dayalı oyunları destekleyen öğretmenler ile olumsuz tepkiler/üzüntü-utanç puanları anlamlı şekilde negatif yönde ilişkilidir. Alanyazın incelendiğinde, benzer bulguların olduğu görülmektedir (Salter, Neelakandan, Wuthrich, 2024; Hamre ve Pianta, 2001). Hamre ve Pianta'nın (2001) yaptığı çalışma, öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal kaygılarını, üzüntü ve utanç gibi içselleştirilmiş duygusal tepkilerini etkilediğini göstermiştir. Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar takip edilen 179 çocuk üzerinde yapılan çalışma, öğretmenlerin çocuklarla olan olumsuz dinamiklerin uzun vadedeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır (Hamre ve Pianta, 2001).

Öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşleri; öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetim algıları, sınıf içi stresi algılama düzeyleri, pedolojik fayda inançları, sınıflarındaki çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerine göre şekillenmektedir. Sınıflarında üzüntü, utanç, hayal kırıklığı, öfke gibi olumsuz duyguları yüksek olan çocukların öğretmenleri rekabete dayalı oyunları daha az desteklemektedir ($\beta = -.145$). Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içi duygusal atmosferi göz önünde bulundurarak oyun tercihlerinde daha temkinli davrandıklarını göstermektedir. Donzella ve arkadaşlarının (2000) rekabete dayalı oyunlara karşı çocukların (3-5 yaş) stres ve mizaç özelliklerinin incelendiği çalışmada, çocukların kaybetme durumunda öfkeli duygulanıma sahip olduğu, yüksek kortizol salgıladıkları, buna bağlı daha agresif ve gergin olduklarını bulunmuştur. Türkiye'de yapılan bir araştırmada da rekabete dayalı oyunlar çocukların sözel ve sözel olmayan saldırgan davranışlar sergilemelerine yol açtığı bulunmuştur (Parlatan ve Sığırtmaç, 2022).

Başka bir çalışma da rekabete dayalı oyunları kaybeden çocukların oyundan çekilme, öfke nöbeti geçirme, ağlama, sıkılma davranışı sergileme gibi davranışlar sergilediklerini gözlemlemiştir (Yaşar ve Yanık, 2014). Bu doğrultuda, sınıfında bu tür duygusal zorlukları sıkça gözlemleyen öğretmenlerin, çatışma riskini artırabileceğini düşündükleri için rekabete dayalı oyunları daha az desteklemeleri anlamlıdır. Öğretmenlerin bu eğilimleri, çocukların duygusal güvenliğini önceleyen pedagojik bir hassasiyetin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Alan yazındaki araştırmalar, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Sınıflarında yetişkinin dikkatini çekmeye çalışan, yetişkinlerle oynamaktan keyif alan,

yetişkin yönlendirmesindeki oyunlara devam etmede istekli olan çocukların sınıflarındaki öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşleri olumlu yöndedir ($\beta=.259$). Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içindeki oyun dinamiklerini çocukların sosyal yönelimleri doğrultusunda değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle, öğretmenle sıcak ve güvene dayalı bir ilişki kurabilen çocukların, yetişkin yönlendirmesini içeren oyunlara daha açık oldukları ve kurallı oyunlara uyum sağlama konusunda daha istekli davrandıkları belirtilmektedir (Driscoll ve Pianta 2010; Hughes, Bullock ve Coplan, 2014; Liman, 2021). Kurallı ve yönlendirmeli oyunlara katılımın, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği, özellikle de öğretmen-çocuk etkileşimiyle şekillenen yapılandırılmış oyunların çocuklara rehberlik edici bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır (Rüdisüli, Duss, Lannen ve Seiler, 2024; Strasser, Balladares, Grau, Marin ve Preiss, 2023). Ayrıca, öğretmen rehberliğinin olduğu oyunlarda çocukların oyun kurallarını içselleştirmeleri, duygularını düzenlemeleri ve sosyal olarak kabul gören davranışları sergilemeleri daha olasıdır (Pyle, Danniels, Larsen ve Martinussen, 2022).

Rekabete dayalı oyunlar da yapılandırılmış bir biçimde ve öğretmen desteğiyle sunulduğunda, çocukların benlik kontrolünü ve sosyal ilişki kurma becerilerini destekleyebilmektedir. Bu bağlamda, çocukların öğretmenle kurduğu olumlu ilişki ve yönlendirmeye açıklık düzeyi, öğretmenlerin rekabet temelli oyunları daha kolay yönetilebilir ve gelişimsel fayda sağlayabilir bir alan olarak değerlendirmelerine zemin hazırlamaktadır. Ayrılık kaygısı düşük olan çocukların sınıflarındaki öğretmenler, rekabete dayalı oyunları desteklemektedir ($\beta = -.120$). Bu bulgu, çocukların duygusal kırılganlıklarının öğretmenlerin oyun türü tercihlerine yansıdığına işaret etmektedir. Ayrılık kaygısı yüksek olan çocuklar, bakım verenden uzak kalma konusunda stres ve huzursuzluk yaşamakta; bu duygusal durum, oyunlara katılım biçimlerini de doğrudan etkilemektedir (Denham, 2006). Özellikle, okul öncesi dönemde güvenli bağlanma geliştiremeyen ya da ayrılık kaygısı yaşayan çocukların serbest ve sosyal oyunlarda daha çekingen, pasif ve zaman zaman regresif tepkiler verdiği bilinmektedir (Ural, Güven, Sezer, Azkesin ve Yılmaz, 2015; Aslan ve Altınışik, 2022).

Bu çerçevede, öğretmenler bu çocukların hassas duygusal yapılarını göz önünde bulundurarak daha yumuşak geçişli, destekleyici ve iş birliğine dayalı oyunları tercih etmekte; kazanma-kaybetme ayrımını keskinleştiren ve duygusal yoğunluğu artırabilecek rekabet içeren oyunlardan uzak durmaktadırlar. Öte yandan ayrılık kaygısı düşük olan çocuklarda bu tür olumsuz davranışlar daha az sergilenmekte, bu doğrultuda da daha ılımlı bir sınıf iklimi oluşabilmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıf içerisinde rekabete dayalı

oyunları uygulandıklarında çocukların duygusal dayanıklılıkları sayesinde olumlu çıktılar elde edilmesini sağlayabilmektedir. Yıldırım ve Şahin Sak'ın (2023) araştırmasında da ayrılık kaygısı yaşayan çocukların sınıf içi sosyal etkileşimlerde daha düşük uyum ve daha yüksek dışlanma riski taşıdığı gösterilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin oyun ortamlarını duygusal açıdan daha güvenli hale getirme yönündeki tercihlerine yansımaktadır. Ayrıca, literatürde rekabete dayalı oyunların, özellikle kaybetme durumunda duygusal kırılganlığı yüksek çocuklarda ağlama, öfke nöbeti, oyundan çekilme gibi yoğun duygusal tepkilere yol açtığına ilişkin bulgular da (Yaşar ve Yanık, 2014; Parlatan ve Sığırtmaç, 2022) bu bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla, ayrılık kaygısı gibi bağlanma temelli duygusal zorlanmaların, öğretmenlerin oyun biçimi tercihlerinde önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda elde edilen bulgu alan yazın tarafından desteklenmektedir.

Rekabete dayalı oyunları destekleyen öğretmenler, rekabete dayalı oyunların kavram öğretimini desteklediğini düşünmektedir ($\beta=.325$). Yapılan bir çalışmada, İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde rekabet içeren oyunların etkililiği incelenmiştir. Bulgular, kelime bilgilerini geliştirmek için rekabet içeren oyunları oynayan öğrencilerin daha fazla kelime öğrendiği yönündedir (Çeliktürk, 2019). Başka bir çerçeveden de ele alacak olursak, öğretmenlerin sınıflarında yer verdikleri etkinliklerin ve uygulamaların, sınıflarındaki çocuklara fayda sağlayıp sağlamayacağına olan inançları doğrultusunda şekillendiği bulunmuştur. Buna göre öğretmenler, çocuklara katkı sağlamadığını düşündükleri oyun türlerine sınıflarında daha az yer verme eğilimindedirler (Bay Döndü, 2019; İpek Güler ve Demir, 2016). Benzer şekilde Tauer ve Harackiewicz (2004), yapılandırılmış oyun etkinliklerinde belirli düzeyde rekabetin, çocukların performans motivasyonlarını ve hedef odaklı öğrenmelerini destekleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin kavram öğretimi noktasında rekabete dair olumlu yönleri fark etmeleri beklenebilir bir sonuçtur. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel değer yargıları, önceki deneyimleri ve çocuklar arası eşitsizlikleri önleme çabaları da bu geçişken görüşleri şekillendiren olası faktörler arasındadır.

RDO Ölçeğinin desteklemeyen görüşler alt boyutu ile yapılan aşamalı regresyon analizinde 2 aşamalı model elde edilmiştir. Modele eklenen her değişkenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Modelin açıklayıcılık oranı başlangıçta % 19'dur. Modele kademeli olarak diğer değişken dahil edildiğinde açıklayıcılık % 20'e ulaşmıştır. En güçlü yordayıcının ise sınıf yönetim algısı olduğu görülmektedir ($\beta=.371$, $p<.001$). Buna göre rekabete dayalı oyunların sınıf yönetimini zorlaştırdığını söyleyen öğretmenler, rekabete dayalı oyunları daha az desteklemektedir. Aynı şekilde rekabete dayalı oyunları

desteklemeyen görüşe sahip öğretmenler, rekabete dayalı oyunların öğretmenlerin stres seviyesini artırdığını düşünmektedir ($\beta=.129$, $p<.05$). Rekabete dayalı oyunların sınıf yönetimini zorlaştırdığına inanan öğretmenlerin bu oyunları daha az destekleme eğiliminde olmaları alanyazında da karşılık bulmaktadır. Sınıf yönetiminde kontrolün zayıfladığı ortamlarda öğretmenlerin kaygı düzeyinin arttığı, bu durumun oyun süreçlerine müdahale ve yapılandırma eğilimlerini de etkilediği bilinmektedir (Sağır ve Kökocak, 2023). Ayrıca, rekabetin sınıf içerisindeki etkileşimleri güçleştirilmesi, sınıf içi huzuru tehdit eden gerginliklerin artmasına yol açabileceği endişesiyle öğretmenlerin bu tür oyunlara mesafeli yaklaşmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte, rekabete dayalı oyunların öğretmenler üzerinde stres artırıcı bir etkisi olduğu yönündeki bulgu da öğretmenlerin bu oyun türüne yönelik olumsuz tutumlarını açıklayıcı niteliktedir. Özellikle çok çocuklu, heterojen gelişim özelliklerine sahip gruplarda oyun sürecini denetlemek ve çatışmaları yönetmek öğretmenler için ciddi bir duygusal ve fiziksel yük oluşturabilmektedir (Maslach ve Leiter, 1999). Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik kararları sadece oyunun doğrudan çıktılarıyla değil, bu çıktılarla baş edebilme kapasitesi ve öznel deneyimleriyle de şekillenmektedir.

Dolayısıyla, öğretmenlerin rekabete dayalı oyunlara dair görüşlerinin tek yönlü ya da uç noktada değil; farklı değişkenleri tartarak oluşturdukları pragmatik ve bağlamsal olarak temellendirilmiş bir tutum olduğu ifade edilebilir. Bu durum, oyun pedagojisine dair öğretmen tutumlarının *karmaşık ama bilinçli* bir yapı gösterdiğini düşündürmektedir. Araştırma bu yönüyle alanyazına katkı sağlamaktadır. Ancak aynı zamanda, öğretmenlerin bu geçişken görüşlerini şekillendiren yapısal, duygusal ve deneyimsel faktörlerin derinlemesine anlaşılması için nitel boyutta desteklenmiş çalışmaların gerekliliği de göz ardı edilmemelidir. Elde edilen bulgu, öğretmenlerin düşünce ve eylem tutarlılığı konusundaki belirgin farklılığın ortaya konması açısından değerlidir. Nitekim güncel araştırmalar, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde kişisel inançlarının yanı sıra bağlamsal faktörlerin (örneğin okulun vizyonu, yöneticilerin tutumu, toplumsal normlar) etkili olduğunu göstermektedir (Tsigilis ve diğ., 2021; König ve diğ., 2020). Bu da göstermektedir ki öğretmenin pedagojik inançları davranışlarına doğrudan yansımayaabilmektedir. Bu farklılık, öğretmenin mesleki reflekslerini etkileyen karmaşık bir dinamiğin varlığına işaret etmekte ve dolayısıyla yalnızca öğretmenin bireysel tutumlarını değil, içinde bulunduğu sistemik yapıyı da analiz etmektedir.

Literatürde, yapıcı rekabet kavramı altında, çocukların gelişimlerini destekleyen, motivasyonlarını geliştiren ve öğrenmelerini motive eden sosyal ve kültürel bir olgu olarak ifade edilmektedir (Fülöp, 2004). Bu bulgu, öğretmenlerin pedagojik dengeyi

sağlayabildiklerinde rekabetin öğretimsel faydalarından daha bilinçli bir şekilde yararlanabildiklerini göstermektedir. Rekabete dayalı oyunlar, alanyazınında faydaları ve zararları noktasında tartışmalı bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar rekabete dayalı oyunların faydalarına odaklanırken (Parlatan ve Sığırtmaç, 2022; Fülöp, 2004; Richardson, 2007) bazı araştırmacılar ise zararlarına (Kohn, 1986; Bay, 2020; Paquette ve diğ., 2013; Bolat, 2016) odaklanmaktadır. Çalışmalar, rekabete dayalı oyunların tek başına çocukların gelişimlerine olan yarar/zarar ilişkisini açıklayamayacağını göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgu, rekabete dayalı oyunların anlamlandırılması noktasında değerli bir sonuca işaret etmektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Rekabete dayalı oyunların sınıf yönetimini zorlaştırdığını düşünen ve kendilerinin stres seviyesini arttırdığını düşünen öğretmenler, rekabete dayalı oyunları desteklememekte; öte yandan kavram öğretimini kolaylaştırdığını düşünen öğretmenler rekabete dayalı oyunları desteklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin oyun görüşlerinin sınıf içi uygulamalarında etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin pedagojik bilgilerini güncel tutumları, alana ilişkin uygulamaları takip etmeleri, çocuklara katkı sağlayan çalışmaları incelemeleri ve teorik bilgilerini güncellemeleri önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlere; rekabetin yapıcı yönlerini destekleyen sınıf içi stratejiler, oyun seçimi ve yönlendirme teknikleri konusunda eğitimler sunulabileceği gibi, rekabetin çok boyutlu doğası aktarılarak iki perspektiften de rekabete dayalı oyunların etkileri yansıtılabilir.

Öğretmenlerin rekabete dayalı oyunları destekleme/desteklememe eğiliminin sınıflarındaki çocukların kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ilgili ölçek, kişisel gözlem ya da geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla sınıflarındaki çocukların kişilik özelliklerini analiz etmesi ve bu doğrultuda etkinlikler ve oyunlar tercih etmesi değerlidir. Kısaca, öğretmenlerin kendilerini teorik olarak geliştirmesinin, pratikte kullanacağı içerikler noktasında daha eleştirel yaklaşması açısından önemlidir. Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim, mesleki konularda seminer ve faaliyetlere dâhil olarak bilgilerini güncel tutması önem taşımaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Rekabete dayalı oyunları destekleyen öğretmenlerin sınıflarında bu tür oyunlara yer verdikleri gözlemlenmiştir. Lakin rekabete dayalı oyunları destekleyen ve desteklemeyen öğretmenlerin, sınıflarında bu oyunlara yer verme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu bulgu değerli bir bulgu olmakla beraber olası pek çok faktörü düşündürmektedir. Bu bağlamda bu konu üzerine çalışacak araştırmacıların, sınıflarda rekabete dayalı oyunları kullanım sıklığı ve görüşleri arasındaki ilişkiyi daha derin analiz edecek niteliksel ve niceliksel çalışmalar yapması önerilebilir.

Rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerin ilgili değişkenlerle ilişkisi aşamalı regresyon analizi ile ortaya konmuştur. Elde edilen modelin açıklayıcılık oranının %20 ile %21 şeklinde çıktığı görülmektedir. Bu çıktılar, rekabete dayalı oyunları etkileyen başka değişkenlerin ve bağlamların da olduğunu düşündürmektedir. Bu noktada, ilişkili başka boyutların incelenmesi, öğretmenlerin rekabet dayalı oyun görüşlerini anlamayı kolaylaştıracak, daha geniş bir bilgi ve çerçeve sunacaktır. Araştırmanın açıklanan varyansları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin rekabete dayalı oyun görüşlerini, sınıflarındaki çocukların motivasyon ve kaygı düzeylerinin sınırlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin görüşlerini etkileyen daha önemli başka değişkenler olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerini etkileyen değişkenlerin daha detaylı nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılması değerlidir.

Yine öğretmenlerin eğitim inançları ile rekabete dayalı oyun görüşleri analiz edilmiştir. Lakin çalışmada eğitim inançları ile anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmen görüşlerini etkileyen değişkenlerden biri de tutumlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin rekabetçilik tutumlarının veya ilişkili başka tutumlarının RDO görüşleri ile ilişkisi incelenerek bu nokta aydınlatılmaya çalışılabilir. Benzer şekilde öğretmenlerin ve çocukların demografik bilgileri daha detaylı alınarak analize dahil edilebilir. Örneğin öğretmenlerin; doğum sırası, kardeş sayısı, yaş ve cinsiyeti gibi rekabetle ilişkisi bulunan değişkenler analize dâhil edilebilir.

Çalışmada cinsiyet grubu, var olan katılımcı sayısının dengesiz veri dağılımı nedeniyle analizlere dâhil edilememiştir. Buna karşın cinsiyetin rekabeti yordadığı bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, ilerleyen çalışmalarda cinsiyet bağlamına ağırlık verilerek erkek ve kadın öğretmenlerin rekabete dayalı görüşlerini inceleyebilir. Öte yandan, çalışmanın önemli katkılarından biri öğretmen görüşlerini yalnızca çocuk davranışlarıyla ilişkilendirmektense, öğretmenin bireysel ve mesleki özelliklerini de dikkate

almasıdır. Bu, çok düzeyli analiz gerektiren karmaşık bir yapı olan sınıf içi oyun tercihlerinin anlaşılmasına önemli bir zemin sunmaktadır. Ancak, modelde yer alan değişkenlerin açıklayıcılık düzeyinin sınırlı olması, öğretmen görüşlerini etkileyen daha derin psikososyal ya da kurumsal değişkenlerin araştırılması gerektiğini de göstermektedir. Özellikle öğretmenin oyun pedagojisine yönelik inançları, geçmiş deneyimleri, eğitim aldığı programın niteliği ya da çalışma koşulları gibi yapısal faktörler daha kapsamlı analizlerle ele alınmalıdır. Bu nedenle bulgular alanyazına önemli katkılar sunmakla birlikte, daha geniş katılımcı sayısı ve nitel verilerle desteklenecek ileri çalışmalarla zenginleştirilmelidir. Öğretmenlerin uygulamalarını etkileyen potansiyel değişkenlerin araştırılması ve ileride yapılacak araştırmalara dâhil edilmesinin daha kapsayıcı çıktılar sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akburak Şeflek, M. ve Akgün, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmen etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55–71. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1436699>
- Akinsola, E. F., & Nwajei, A. D. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques. *Psychology*, 4(06), 18.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Okul öncesi öğretmenin fen ve doğa eğitiminde rolü. *Yeni Eğitim Dergisi*, 1(2), 56–58.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Arslan, A. (2012). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Genel Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, D. ve Altınışik, M. (2022). Öğretmenlerin oyun algılarının sınıf yönetimi becerilerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1256–1277.
- Austin, S., & Sciarra, D. (2015). *Emotional and behavioral disorders in children and adolescents*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayan, Y. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149.
- Aybek, E. C., & Toraman, Ç. (2022). How many response categories are sufficient for likert type scales: An empirical study based on the item response theory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 534-547. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132931>
- Ayvallı, M., & Şimşek, E. E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında yer verdikleri etkinlik türlerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. [To scale with rank-order judgements of the types of activities planned by pre-school teacher candidates in the scope of in-class practices] *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Babaroğlu, A. (2021). *Çocuk psikolojisi* (1. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babiniotis, G. (2012). *Dictionary of modern Greek (4th ed)*, Athens, Lexicology Center.
- Balaban Dağal, A. (2018). Oyunla öğretim etkinliklerinin okul öncesi dönemde kavram öğrenimi üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 21-39.

- Balat, G.U., Akman, B. ve Çiftçi, H.A. (2017). Okul öncesi rekabet ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), s. 59-71.
- Bartan, M. ve Başal, H., (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1938-1959.
- Başal, A. (2012). The use of flipped classroom in foreign language teaching. In *Proceedings of the 3rd Black Sea ELT Conference: Technology: A Bridge to Language Learning* (s. 8–12). Samsun, Türkiye.
- Baughman, N., Prescott, S. L., & Rooney, R. (2020). The prevention of anxiety and depression in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 11, 517896.
- Bay, D. N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutumları: Eskişehir ili örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 15-27.
- Bay, D. N. (2020). Okul öncesi dönemde çocukların rekabet stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 557-578.
- Bayındır, D., Acar, İ.H., Akşin Yavuz E. ve Ahmetoğlu, E. (2022). To compete or not compete: Contributions of children's regulation and gender to their competitive behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 50, 721-729.
- Beck, A. T., & Emery, G. (2011). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Bender, M. T. (2009). Varoluşçuluk ve Jean Paul Sartre örnekleme. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(4), 23-33.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma*. Doğan Kitap.
- Breuning, L. G. (2017). *Mutlu Beyin* (E. Güldemler, Çev.). Aganta Kitap.
- Budak, Y. (2016). Soru türlerinin öğrenmeyi açıklama gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Buldu, M., Şahin, F., ve Yılmaz, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1444-462.
- Can, E., ve Günaydı, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: Sınıf yönetimine yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3021-3053.
- Cantador, I., & Conde, J. M. (2010). *Effects of competition in education: A case study in an e-learning environment*. In M. Baptista Nunes & M. McPherson (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference on E-Learning* (Vol. I, pp. 11–18). Freiburg, Almanya: IADIS

- Cengiz, Ş. ve Başar, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 8(2), 1- 18.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe Sözlüğü*. Say Yayınları.
- Chan J.C., & Lam S.F. (2008). Effects of competition on students' self-efficacy in vicarious learning. *Br J Educ Psychol*, 78(1):95-108.
- Chansky, T. E. (2009). *Freeing your child from anxiety*. Harmony Books.
- Chapman, P., Burket, J., & Brumley, D. (2014). PicoCTF: a game-based computer security competition for high school students. In *2014 USENIX Summit on Gaming, Games, and Gamification in Security Education (3GSE '14)*. <https://www.usenix.org/conference/3gse14/summit-program/presentation/chapman> sayfasından erişilmiştir.
- Cheng, Y. M., Kuo, S. H., Lou, S. J., & Shih, R. C. (2012). The construction of an online competitive game-based learning system for junior high school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 214-227.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199–222.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2021). *The anxiety and worry workbook: The cognitive behavioral solution* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Creighton, S., & Szymkowiak, A. (2014). The effects of cooperative and competitive games on classroom interaction frequencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 155-163.
- Çakır, Ş. G. (2022). 3-6 yaş okul öncesi çocuklarda ebeveyn kabul-red davranışı ve rekabet stilleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 9(2), 1-13.
- Çetin, S. B. ve Haskan Avcı, Ö. (2022). Çocuklarda ayrılık kaygısı ile anne-babanın ayrılık kaygısı ve ebeveynliğe yönelik tutumları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 36(1), 162–182.
- Çüçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. Asa Kitabevi, Bursa.
- Dağlı, H. (2022). Eğitim ortamları ve motivasyon. S. Özbey ve E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s. 121-133). Ankara: Nobel Yayınları.
- DeCastellarnau, A. (2018). A classification of response scale characteristics that affect data quality: a literature review. *Quality & Quantity*, 52(4), 1523–1559.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deemer, P., Benefield, G., Larman, C., & Vodde, B. (2010). The scrum primer. *Scrum Primer is an in-depth introduction to the theory and practice of Scrum, albeit primarily from a software development perspective*, available at: <http://assets.scrumtraininginstitute.com/downloads/1/scrumprimer121.pdf>, 1285931497, 15.
- Demirel, M. (2010). Primary school curriculum for educable mentally retarded children: a turkish case. *Online Submission*, 7(3), 79-91.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Deniz, M. E. (Ed.). (2021). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (11. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Detay Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), s.11- 47.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20, 83-93.
- Donzella, B., Gunnar, M. R., Krueger, W. K., & Alwin, J. (2000). Cortisol and vagal tone responses to competitive challenge in preschoolers: associations with temperament. *Development Psychobiology*, 37 (1), 209-220.
- Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education & Development*, 21(1), 38-64.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01> (Original work published 2017).
- Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi: öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 264-278.
- Er, A. ve Ergen, H. (2020). Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı mesleki sorunlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 359-383.
- Erdoğan, S. ve Baran, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında oyuna verdikleri önem. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 113-122.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi, Ankara.

- Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L., & Stenberg, G. (2021). The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 355–364.
- Ersanlı, K., Arı, R. ve Kalkan, M. (2017). Okul öncesi çocuklarda ayrılık kaygısının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 789-802.
- Fatima F., Tariq S., Siddique M., Ali S., Shabnam N., & Javed R. (2021). Effect of play based learning on the development of logical reasoning in early childhood education. *Life and Science*. 2(4): 173-182. doi: <http://doi.org/10.37185/LnS.1.1.181>
- Fisak, B. (2014). The prevention of anxiety in preschool-aged children: Development of a new program and preliminary findings. *Mental Health & Prevention*, 2(1–2), 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2014.07.001>
- Fülöp, M. (2002). ‘Competition in educational settings’, paper presented in the faculty of education, *University of Ljubliana*, Slovenia.
- Fülöp, M. (2004). Competition as culturally constructed concept. *Hungarian Academy of Sciences*, 129-153.
- Fyffe, L., Sample, P.L., Lewis, A. et al.(2024). Entering kindergarten after years of play: a cross-case analysis of school readiness following play-based education. *Early Childhood Education*. 52, 167–179. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01428-w>
- Gottfried, A. E., Fleming, J.S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99–116.
- Greenberg, P.J. (1932). Competition in children: an experimental study. *American Journal of Psychology*, 44, 221–248.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Nesrin Kale (çev.). Ütopya
- Gülay Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84.
- Güler, M. (2016). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.

- Güngör, H. ve Buluş, M. (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 147-159.
- Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R.J. (2014). A person-centred analysis of teacher–child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 253–267
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *BJAST*, 7(4), 396–403.
- Kahveci, H. (2021). Determining the level of predicting teachers' competitive attitudes by educational beliefs. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1069-1099. <https://doi.org/10.14812/cufej.934187>.
- Kalaylı, A. (2021). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., ve Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90.
- Kimiyoshi H, (1951). Experimental studies of competition. *Japanese Journal of Psychology* 21: 70-81.
- Kohn, A. (1986) *No Contest: The Case against Competition*. Boston, MA: Houghton, Mifflin.
- Kohn, A. (2017). *Şımarık Çocuk: Bir Şehir Efsanesi*. Görünmez Adam.
- Koray, Ö. (2003). *Yaratıcı düşünceye dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öz yeterlik, yaratıcılık ve problem çözme düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.

- Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 554-574.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (Güdülenme). Şahin, C. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim) içinde* (ss. 357-373). Ankara: Nobel.
- Magnavita, J. J. (1999). Challenges in the treatment of personality disorders: When the disorder demands comprehensive integration. *Journal of Clinical Psychology/In Session: Psychotherapy in Practice*, 4(4), 5-17.
- Magnavita, J. J. (2000). Integrative relational therapy of complex clinical syndromes: Ending the multigenerational transmission process. *Journal of Clinical Psychology*, 56(8), 1051-1064.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). *Teacher burnout: A research agenda. İçinde R. Vandenberg & A. Huberman* (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 99-113.
- McClintock, C. G., & Moskowitz, J. M. (1976). *Children's preferences for individualistic, cooperative, and competitive outcomes. Journal of Personality and Social Psychology*, 34(4), 543-555. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.4.543>
- McClintock, C. G., Moskowitz, J. M., & McClintock, E. (1977). *Variations in preferences for individualistic, competitive, and cooperative outcomes as a function of age, game class, and task in nursery school children. Child Development*, 48(3), 1080-1085. <https://doi.org/10.2307/1128365>
- McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., Nocita, G., & Shah, P. S. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>
- Metin Aslan, Ö., & Altınışik, Y. (2022). The role of mother-child relationship between young children's anxiety and social play. *Early Child Development and Care*, 192(7), 1083-1095. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.2017909>
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035-1070.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (çev. S. Demiral). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z. ve Kılıç, A. (2019). Rekabete dayalı eğitim anlayışı bağlamında bilgi yarışmalarına bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 253-266. <https://doi.org/10.17244/eku.441169>
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 266-277.
- Özdemir, A. A. ve Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98.
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022, February). Learning through play at school—A framework for policy and practice. In *Frontiers in Education*, 7, 751801. Frontiers Media SA.
- Parlatan, M., & Sığırtmaç, A. D. (2022). Preschool children's behaviours in competitive games: are these games really harmful to social-emotional development. *Early Child Development and Care*, 192(14), 2200-2212.
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116, 102059. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). The impact of competition on young children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 475-487.
- Rapee, R. M., Wignall, A., Copham, C., & Spence, S. H. (2015). *Helping your anxious child*. New Harbinger Publications.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Revilla, M. A., Saris, W. E. & Krosnick, J. A. (2014). Choosing the Number of Categories in Agree–Disagree Scales. *Sociological Methods & Research*, 43(1), 73–97.
- Richardson D, 2007. Ready or Not! At what age are children prepared to deal with competition. *Soccer Journal*, 8(8), 268-278.
- Rockhill, C., Kodish, I., DiBattisto, C., Macias, M., Varley, C., & Ryan, S. (2010). Anxiety disorders in children and adolescents. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 40(4), 66-99.
- Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Preschool teacher-child relationships and children's expressive vocabulary skills: The potential mediating role of profiles of children's engagement in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.005>

- Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2024). Relations between teacher–child interaction quality and children’s playfulness. *Early Child Development and Care*, 194(7–8), 883–897. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242>
- Sağır, M. ve Kökocak, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 8(2), 1-17. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1366874>
- Sahlberg, P. ve Doyle, W. (2020). *Bırakın çocuklar oyun oynasın* (B. A. Birer, Çev.). The Kitap Yayınevi.
- Salter, G., Neelakandan, S. & Wuthrich, V. M. (2024). A Study on Sympathetic Tendency of EFL Learners Through Competition Games. *Journal of ELT Research/Turkish EFL. EKSİK BİLGİ CİLT NO VS*
- Saman, F. D., & Uysal, A. A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kekemelik tutumları. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 62-78.
- Saygılı, P., & Ercan Yalman, F. (2021). Okul öncesi dönemde oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerisine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 7-26. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.755100>
- Schmidt, M. F. H., Hardecker, S., & Tomasello, M. (2016). Preschoolers understand the normativity of cooperatively structured competition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, 34–47. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.10.014>
- Schmitt, K. L., Hurwitz, L. B., Duel, L. S., & Linebarger, D. L. N. (2018). Learning through play: The impact of web-based games on early literacy development. *Computers in Human Behavior*, 81, 378-389.
- Sciarra, D. S., Austin, V. L., & Bienia, E. J. (2022). *Working with students with emotional and behavioral disorders*. Vernon Press.
- Sop, A., & Hançer, B. (2025). From Play to Concentration: The Effect of Digital Educational Games on Preschool Children’s Attention Skills. *Journal of Education and Future* (27), 17-29. <https://doi.org/10.30786/jef.1459318>
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1081-1092.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sözer, E. (2002). Eğitimin felsefi temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Strasser, K., Balladares, J., Grau, V., Marín, A., & Preiss, D. (2023). Efficacy and perception of feasibility of structured games for achieving curriculum learning goals in pre-kindergarten and kindergarten low-income classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 396–406.
- Strayer, F. F., Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5(4), 279-295.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi dersindeki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 849–861. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.849>
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara.
- Toppe, T., Hardecker, S., Zerres, F., & Haun, D. B. M. (2021). The influence of cooperation and competition on preschoolers' prosociality toward in-group and out-group members. *Royal Society Open Science*, 8, 202171. <https://doi.org/10.1098/rsos.202171>
- Tozlu, N. (2003). *Eğitimin felsefi temelleri*. A. Türkoğlu (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Trawick-smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7>
- Tsiakara, A., Digelidis, N. (2012). Ways preschool children aged 4–5 years old express their desire to excel. *European Psychomotricity Journal*, 4, 41–48.
- Tsiakarai, A. A., & Digelidis, N. M. (2021). The competition in preschool age: a short review. *European Journal of Education Studies*, 8(8), 268.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K. Ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(29), 589-598.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33–40.

- Uyanık Balat, G., Bilgin, H., & Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Wei, F. F. ve Hendrix, K. G. (2009). Gender differences in preschool children's recall of competitive and noncompetitive computer mathematics games, *Learning, Media and Technology*, 34:1, 27-43. <https://doi.org/10.1080/17439880902759893>
- Wei, M. C., Chen, S., Wang, X., & Liu, Y. L. (2025). The Impact of Competitive Gaming Context on Aggressive Behavior in High School Students: The Positive Role of Cooperative Gaming Context. *Journal of Adolescence*.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn. United States of America: Jossey-Bass.* Toprakçı, E. (Ed.). (2002). Eğitim üzerine. Ankara: Ütopya.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2019). *Kişilik Kuramları* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Demirtaş, H. (2020). Öğretmenlerin pedagojik inançları ile uygulamaları arasındaki uyumsuzluğun nedenleri: Türkiye'den nitel bir çalışma [Reasons for the inconsistency between teachers' pedagogical beliefs and practices: A qualitative study from Turkey]. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 89-104.
- Yıldırım, G., & Şahin Sak, İ. T. (2023, Mart). Okul öncesi dönemde ayrılık kaygısını inceleyen çalışmalar üzerine bir analiz. *10. Uluslararası Atlas Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi*, Antalya, Türkiye.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

EKLER

Ek 1. Uygulama İzinleri: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.08.2024-E.569616



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU TOPLANTI TUTANAĞI



TOPLANTI TARİHİ – SAATİ : 21/08/2024 – 15:00
TOPLANTI NO : 33

KARAR-17: Tez Önerisi – Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı 232103002 nolu öğrencisi Sedanur KULAÇ

Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığının; Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı 232103002 nolu öğrencisi Sedanur KULAÇ'ın, tez önerisine ilişkin 21/08/2024 tarih ve 569146 sayılı yazısı okundu ve ekindeki tez önerisi ile "Not Durum Çizelgesi" incelendi.

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı 232103002 nolu öğrencisi Sedanur KULAÇ'ın, Pamukkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 8/1. maddesi "...öğrencinin danışmanı ile beraber belirlediği tez konusunu da en geç ikinci yarıyılın sonuna kadar enstitüye sunar." gereğince Anabilim Dalından geldiği şekliyle uygunluğuna oybirliğiyle karar verildi.

Tez Konusu		Tez Danışmanı
Tez Konusu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Öğretmen ve Çocuk Değişkenleri Açısından İncelenmesi	Prof.Dr.Asiye İVRENDİ
İngilizce Adı	An Examination of Preschool Teachers' Perspectives on Competitive Games in Terms of Teacher and Child Variables	

ASLI GİBİDİR

Müjgan ORMAN
Enstitü Sekreteri

Ek 2. Uygulama İzinleri: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI**

SEDANUR KULAÇ

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Arastırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü > Başvurularım

BAŞVURULARIM

Sayfada 10 kayıt göster

Arç:

BAŞVURU NO	BAŞVURU TARİHİ	ARAŞTIRMANIN ADI	NİTELİĞİ	BAŞVURU DURUMU	SONUÇ RAPORU
MEB.TT.2024.002813	08.10.2024	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Öğretmen ve Çocuk Değişkenleri Açısından İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı	İ
Başvuru No	Başvuru Tarihi	Araştırmanın Adı	Niteliği	Başvuru Durumu	Sonuç Raporu

1 kayıttan 1 - 1 arasındaki kayıtlar gösteriliyor

Başvuru durumu "Yeni kayıt" iken başvuru silinebilir. Ancak başvuru incelenmeye başlandığında durum, "Onay sürecinde" olarak değişir. Bu aşamadan sonra başvuru silinemez.

Önceki 1 Sonraki

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili anne-babalar; kişisel bilgi formunu çocuğunuz ve kendiniz için doldururken size en uygun kutucuğu işaretleyiniz.

ÇOCUĞUNUZUN;	
Doğum Tarihi: .../.../...	
Cinsiyeti:	Kız ☐ / Erkek ☐
Kardeş Sayısı (çocuk hariç):	
Doğum Sırası:	1 ☐ / 2 ☐ / 3 ☐ / 4 ve sonrası ☐
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi:	İlk defa alıyor ☐ / 2. yıl ☐ / 3. yılı ☐ / 4.yıl ☐

ANNENİN;	BABANIN;
Yaşı:	Yaşı:
Eğitim Durumu:	Eğitim Durumu:
☐ İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) ☐ Lise ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora	☐ İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) ☐ Lise ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
Çalışma Durumu:	Çalışma Durumu:
☐ Çalışıyor/ ☐ Çalışmıyor	☐ Çalışıyor/ ☐ Çalışmıyor
Aylık Toplam Gelir:	

Ek 4. RDO Ölçeği

NOT: m17, m21, m23, m24, m19, m15, m13, m9, m7, m14, m2, m6, m16 tez içerisinde sırasıyla; m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13 şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcı No:

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN REKABETE DAYALI OYUNLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sayın Öğretmen,

Bu form rekabete dayalı oyunlarla ilgili düşüncelerinizle ilgilidir. Maddelerden size en uygun gelen maddeyi işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır. Gönüllü olarak içten ve samimi şekilde cevap vermeniz beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1.Cinsiyet: () Kadın () Erkek 2. Kıdem yılınız:.....3. Öğrenim durumunuz: ()Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

4. Çalıştığınız yaş grubu: () 36-48 ay () 48-60 ay () 60-72 ay () Diğer....

5. Çocuklarla ikili gruplar şeklinde (Masa oyunları) ya da sınıfı ikiye ayırarak (Hareketli oyunlar gibi) rekabete dayalı oyunlar oynuyor musunuz? () Evet () Hayır

6. Cevabınız "Evet" ise ne kadar sıklıkla oynuyorsunuz? a. Haftada 1-2 kez b. Haftada 2-3 kez c. Her gün d. Diğer

7.Rekabete dayalı oyunlar sınıfı yönetimini zorlaştırır () Evet () Hayır

8.Rekabete dayalı oyunlar sınıfta ses düzenini artırır () Evet () Hayır

9.Rekabete dayalı oyunlar öğretmenin stres seviyesini artırır () Evet () Hayır

10.Rekabete dayalı oyunlar kavram öğretimini kolaylaştırır () Evet () Hayır

Rekabete dayalı oyunlar,	1= Kesinlikle Katılmıyorum	2= Katılmıyorum	3= Kararsızım	4= Katılıyorum	5= Kesinlikle Katılıyorum
1. Çocuklara hız ve çeviklik kazandırır.					
2. Çocukların birbirilerini kızdırmalarına yol açar.					
3. Çocukların oyundan zevk almalarını engeller.					
4. Çocuklar arasında iş birliğini artırır.					
5. Çocuklara kazanmayı/kaybetmeyi öğretir.					
6. Çocuklarda saldırgan davranışlara yol açar.					
7. Çocukların kaygılarını artırır.					
8. Çocukların motivasyonunu artırır.					
9. Çocuklar arasında çatışmaları tetikler.					
10.Çocukların özgüvenini artırır.					
11.Çocuklara sıra beklemeyi öğretir.					
12.Çocukların oyuna katılma isteğini azaltır					
13.Çocukların enerjilerini atmalarını sağlar.					
14.Sınıf içinde gruplaşmalara neden olur.					
15.Çocuklara strateji geliştirmeyi öğretir.					
16.Çocukların duygu kontrolünü zorlaştırır.					
17.Çocukların var olan potansiyellerini açığa çıkarır.					
18.Çocukların duygularını yoğun bir şekilde yaşamalarına neden olur (aşırı sevinç ve aşırı üzüntü gibi).					
19.Çocuklara sabretmeyi öğretir.					
20.Çocukların oyun kurallarını dikkate almalarını engeller.					
21.Çocukların yapabildikleri ve yapamadıkları şeyleri fark etmelerini sağlar.					
22.Yardımlaşma duygusunu zedeler.					
23.Çocukların bir işi sonuna kadar sürdürme becerisini destekler.					
24.Çocukların yönergeleri dikkatle dinlemelerini sağlar.					

Ek 5. Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)

Eğitim İnançları Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2.					
3. Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
4. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
5.					

Ek 6. Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeği (KÖ)

	Lütfen aşağıdaki soruları anasızınıza giden çocuğunuza düşüncelerle yanıtlayınız.	Hiç doğru değil	Nadiren doğru	Bazen doğru	Oldukça doğru	Çok zaman doğru
	OKUL ÖNCESİ KAYGI ÖLÇEĞİ					
1	Çocuğum endişeli olmayı bırakmakta zorlanıyor					
2						
3						
4	Çocuğum doktor ve/veya diğçilerden korkuyor					
5	Çocuğum bir yetişkinden yardım istemekten korkuyor (örneğin bir öğretmen veya bir grup yöneticisi)					



Ek 7. Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (MÖ)

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Lütfen, her soru için çocuğun son zamanlardaki davranışlarının ne kadar tipik olduğunu en iyi ifade eden rakamı daire içine alın. Çocuklar birbirinden farklıdır. Çoğu çocuğun bazı şeyleri yapmaya motivasyonu vardır, bazı şeyleri yapmaya ise hiç motivasyonu yoktur. Bazı soruların çocuğun yaşına uygun olamayacağını göz önünde bulundurun, bu yüzden “hiç onun gibi değil” seçeneğini seçebilirsiniz. Lütfen emin olmasanız bile her soruyu cevaplamaya çalışın.

		HİÇ ONUN GİBİ DEĞİL			TAM ONUN GİBİ	
1.		1	2	3	4	5
2.	Bir şeyi başardıktan sonra belirgin bir şekilde gülümser	1	2	3	4	5
3.	Fiziksel faaliyetlerde başarılı olmaya çalışır	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Bir hedefe ulaşamadığında üzgün gözükür	1	2	3	4	5

Ek 8. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekabete Dayalı Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Öğretmen ve Çocuk Değişkenleri Açısından İncelenmesi” adıyla, Ekim 2024- Şubat 2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırmadır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyun görüşlerinin öğretmenlerin eğitim inançları ile sınıflarında eğitim alan çocukların kaygı düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılması planlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Okul öncesi eğitim kurumları

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Anket, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: SEDANUR KULAÇ

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

....../....../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 9. Ölçek İzinleri

Ölçek İzni (Eğitim İnançları Ölçeği)



s. k

Alıcı: kursadyilmaz

İyi günler,

Ben, Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinden Sedanur Kulaç. Danışmanım Prof. Dr. Asiye İvrendi hocamın rehberliğinde yüksek lisans tezim için ölçeğinize ihtiyacım var. Sizin için de uygunsa geliştirdiğiniz ölçeği tezimde kullanabilir miyim? Onayınız olursa ilgili belgeleri de beraberinde paylaşabilir misiniz? Olumlu ve olumsuz geri bildirim verirsiniz çok sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

29 Haz Cmt 15:31 ☆ 😊 ↩ ⋮



s. i

Alıcı: Kürşad

Çok teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

29 Haz 2024 Cmt 16:25 tarihinde Kürşad Yılmaz

...nu yazdı:

Merhaba

Eğitim İnançları Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

29 Haz Cmt 16:38 ☆ 😊 ↩ ⋮



merve güler<gulermerve321@hotmail.com>

Kime: SEDANUR KULAC

21.08.2024 Çar 18:11

Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (3) ...
23 KB

17 çalışmaları

...

Gönderen: S...

Gönderildi: 1...

Kime

Konu: Ölçek İzni

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Sedanur Kulaç, Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim.

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ danışmanlığında yürüttüğümüz tez çalışması için "Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" ebeveyn ve öğretmen formunun maddelerini incelemek ve ihtiyaç durumunda ölçeğinizi kullanmak adına sizden ölçeğin kullanım iznini ve ölçek maddelerini rica ediyorum.

Şimdiden teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla

Yanıtla

İlet

←

📁

🕒

🗑️

✉️

📁

⋮

20 ileti dizisinden 1.

<

>

Ölçek izni

Gelen Kutusu x

✕

🖨️

🔗

🌐

s. k

Alıcı: Saide, sozbey

▼

19 Ağu Pzt 11:38 (2 gün önce)

☆

😊

↩️

⋮

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Sedanur Kulaç, Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim.

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ danışmanlığında yürüttüğümüz tez çalışması için "Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" formunun maddelerini incelemek ve ihtiyaç durumunda ölçeğinizi kullanmak adına sizden ölçeğin kullanım iznini ve ölçek maddelerini rica ediyorum.

Araştırmanın başlığı üzerinde çalışmalarımız devam etmektedir. Taslak başlık şu şekildedir:
"Okul öncesi öğretmenlerinin rekabete dayalı oyunlara yönelik görüşlerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi"

Şimdiden teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla

🌐

Saide Özbey

Alıcı: ben

▼

20 Ağu Sal 11:29 (1 gün önce)

☆

😊

↩️

⋮

Sedanur Merhaba

İlgili belgeler ektedir. Kolaylıklar dilerim.

s. k. <

Ağu 2024 Pzt, 11:38 tarihinde şunu yazdı:
