



T.C

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞEN GEMİCİ

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. YUNUS GÜNİNDİ**

AKSARAY 2023

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞEN GEMİCİ

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. YUNUS GÜNİNDİ**

AKSARAY 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ayşen

Soyadı : GEMİCİ

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

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

İngilizce Adı : Investigation of Self-Efficacy of Pre-School Teachers for Game Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ayşen GEMİCİ

İmza:

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

Ayşen GEMİCİ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

Temel Eğitim ABD, Aksaray Üniversitesi

İMZA

.....

Üye: Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Çocuk Gelişimi ABD, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

Temel Eğitim ABD, Aksaray Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 20/01/2023

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU
İmza

TEŞEKKÜR

Araştırmamın tüm aşamalarında yanımda olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, görüşleri ile yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim kıymetli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ'ye en içten duygularıyla saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini sunan Sayın Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN'a teşekkürlerimi sunarım.

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

Çalışmalarım boyunca yardımını benden hiç esirgemeyen, her an yanımda olan değerli arkadaşlarım Betül Eda GÜNEŞ'e ve Merve ALKAN'a teşekkür ederim.

Ve sadece bu çalışmamda değil, tüm hayatım boyunca yeni şeyler öğrenmem için beni teşvik eden, ışığıyla bana yol gösteren ve en büyük destekçim olan öncelikle annem Salihan GEMİCİ'ye ve babam Ahmet GEMİCİ'ye, kardeşim Emre GEMİCİ'ye ve her daim yanımda olan dostlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Saygılarımla
Ayşen GEMİCİ

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

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşen GEMİCİ, Aksaray 2023

ÖZET

Araştırmada, Gaziantep ili merkez ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlara ilişkin öz-yeterliklerini incelemektir. Çalışmada ayrıca ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, görev yaptığı kurum, çalıştığı çocuk yaş grubu, sınıf mevcudu, stajyer öğrenci olup olmaması değişkenlerine göre, oyun öğretimindeki öz-yeterlikleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi için yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma gurubunu; 2021-2022 yılında Gaziantep merkez ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya, Gaziantep merkez ilçelerde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan 145 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini incelemek için geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ve Kadim (2012) tarafından geliştirilmiş 'Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi' kullanılmıştır. Analizlerde normallik testi sonucu kolmogorov-smirnov testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılmamasından dolayı ikili gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üç ya da daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya göre; okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine, mezun olunan okul türüne göre ön lisans mezunlarının lehine, kadro durumuna göre ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çocuk yaş grubu, çalışılan kurum türü, sınıf mevcudu ve stajyer öğrenci değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Bilim Kodu : 11007

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

Sayfa Adedi : 83

Danışman : Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ



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

(M.A. Thesis)

Ayşen GEMİCİ, Aksaray 2023

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the self-efficacy of preschool teachers working in the central districts of Gaziantep province regarding play teaching. The aim of the study is to examine the self-efficacy of preschool teachers regarding planning, implementation, evaluation and professional sub-dimensions of play teaching. The study also examined the self-efficacy of preschool teachers participating in the questionnaire in play teaching according to the variables of gender, age, educational status, tenure, seniority, institution, age group of children, class size, and whether they have trainee student. In this study, survey model was used to examine preschool teachers' self-efficacy in play teaching. The study group consists of preschool teachers working in Gaziantep central districts in 2021-2022. In the study, 145 preschool teachers working in independent kindergartens affiliated to the Directorate of National Education and kindergartens affiliated to primary education in the central districts of Gaziantep participated. As data collection tools; 'Personal Information Form' developed by the researcher and 'Self-efficacy Questionnaire for Play Teaching in Preschool Period' developed by Kadim (2012) were used to examine teachers' self-efficacy levels. As a result of the normality test, the Kolmogorov-Smirnov test was applied in the analysis. Since the data were not normally distributed, Mann-Whitney U test was used for comparisons between paired groups and Kruskal Wallis H Test was used for comparisons between three or more groups. The data obtained in the study were analyzed using SPSS 22 package program. According to the research; There was a significant difference in the self-efficacy of preschool teachers regarding game teaching in favor of teachers with higher professional seniority according to the seniority variable, in favor of associate degree graduates according to the type of school graduated, and in favor of paid teachers according to staff status. In the self-efficacy of preschool teachers regarding the teaching of games; There was no significant difference according to age, gender, educational status, child age group, type of institution, class size and trainee student variables.

Science Code : 11007
Keywords : Pre-School Education, Pre-School Teacher, Game Teaching, Self-Efficacy
Page Number : 83
Supervisor : Assoc. Prof. Yunus GÜNİNDİ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Oyun.....	8
1.1.1. Oyunun Tanımı ve Oyunla İlgili Görüşler	8
1.1.2. Oyunun Özellikleri	10
1.1.3. Oyunla İlgili Kuramlar	11
1.1.3.1. Klasik Oyun Kuramları.....	11
1.1.3.2. Çağdaş Oyun Kuramları	12
1.1.3.2.1. Psikoanalitik Kuramlar	12
1.1.3.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramları	13
1.1.4. Oyun Evreleri	14
1.1.4.1. Parten'e Göre Oyun Evreleri	14
1.1.4.2. Piaget'e Göre Oyun Evreleri	15
1.1.4.3. Smilansky'e Göre Oyun Evreleri	16
1.1.5. Oyun Çeşitleri	17
1.1.6. Oyunun Çocuktaki Gelişime Olan Etkileri	20
1.1.6.1. Oyunun Çocuktaki Fiziksel ve Psikomotor Gelişime Olan Etkileri	21
1.1.6.2. Oyunun Çocuktaki Sosyal-Duygusal Gelişime Olan Etkileri	22
1.1.6.3. Oyunun Çocuktaki Bilişsel Gelişime Olan Etkileri..	23
1.1.6.4. Oyunun Çocuktaki Dil Gelişimine Olan Etkileri	24

1.1.7. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi	25
1.1.8. Öğretmenlerin Çocuk Oyunlarında Rolü.....	26
1.2. Oyun Öğretimi.....	26
1.2.1. Oyunun Planlanması	27
1.2.2. Oyunun Uygulanması.....	29
1.2.3. Oyunun Değerlendirilmesi	30
1.3. Öz-Yeterlik	31
İKİNCİ BÖLÜM	36
YÖNTEM	36
2.1. Araştırmanın Modeli.....	36
2.2. Evren-Örneklem.....	36
2.3. Veri Toplama Aracı.....	36
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	37
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi..	37
2.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	37
2.5. Verilerin Analizi	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
BULGULAR	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	54
4.1. Tartışma ve Sonuçlar	54
4.2. Öneriler	60
4.2.1. Öğretmenlere Öneriler	60
4.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler	60
4.2.3. Yüksek Öğretim Kurumlarına Öneriler	61
4.2.4. Araştırmacılara Öneriler	61
KAYNAKÇA	62
EKLER	75
EK 1. Anket Formu.....	75
EK 2. Araştırma İzni.....	80
EK 3. Ölçek Kullanım İzni	81
EK 4. Etik Kurul İzni.....	82
EK 5. Tez Değerlendirme Formu	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Değişkenlere Normallik Dağılımlarına Göre Uygulanan Testler	38
Tablo 2. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler Tablosu	39
Tablo 3. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu	41
Tablo 4. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu	42
Tablo 5. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin En Son Mezun Oldukları Eğitim Kademelerine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu	43
Tablo 6. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu	45
Tablo 7. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Çalışılan Çocuk Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu	46
Tablo 8. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Çalışılan Kurum Türlerine Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu	48
Tablo 9. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Kadro Olmalarına Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu	50
Tablo 10. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz- Yeterliğin Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayılarına Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu	51
Tablo 11. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz- Yeterliğin Stajyer Öğrenci Olup/Olmamasına Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu	53

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırma sorusu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına, araştırmanın varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimi çocuğun doğumundan itibaren temel eğitime adım atma sürecini içeren ve gelecekteki hayatında önemli bir rol oynayan zihinsel, sosyal, dil, bedensel, psiko motor ve duygusal gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı, aileyle beraber kuruluşlarda da verilen eğitim süreci şeklinde açıklanmıştır (Aral vd., 2000). Bu gelişim özellikleri ele alındığında sistemli eğitimin ilk basamağı okul öncesi dönemdir denilebilir. Çocuğun hızlı geliştiği bu dönem, bireylerin yetişkinliğe ulaşma kapasitesinin gelişmesi açısından da çok önemlidir (Küçükturan, 2005).

İnsan yaşamının temeli okul öncesi dönemde kurulur. Bu dönemde edinilen bilgi, beceri, tutum ve davranışın önemli bir kısmı burada kazanılır. Çocukların yaşamlarını şekillendiren ve bu dönemde kazanılan alışkanlıklar, kişilik gelişimi başladığında daha önemlidir. Bu son derece hızlı gelişim döneminde çocukların gelişimi uygun ortamlar ve fırsatlar yaratarak desteklenmiyorsa, bu eksiklikler için daha sonra değişiklikler yapmak mümkün olmayabilir (Bozarslan ve Batu, 2014). Son yıllarda yürütülen beyin gelişimi ve erken çocukluk programlarından elde edilen araştırma sonuçlarına göre dünyada kaliteli verilen erken çocukluk eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır (Schweinhart, 2020). Bilim insanlarının fikirlerinin ortak noktaları göz önüne alındığında çocukta sağlıklı bir gelişimin görülebilmesi için çocuğun yüksek faydasının dikkate alınması, çocuğun ihtiyaç ve ilgilerinin sağlanması ve çocuğun oyun oynaması ile mümkündür (Tuğrul, 2018). Bu sebepten okul öncesi dönemde kullanılan yöntem ve tekniklerin en başında oyun temelli öğrenme gelmektedir.

En etkili öğrenme şekillerinden biri olan oyun, gerçek yaşantının bir parçasıdır. Oyun bir amaç gütmek, kurallı ya da kuralsız olmak zorunda değildir. Oyun çocuğun daima gönüllü bir şekilde katılım gösterdiği en etkin öğrenme biçimidir (Baykoç, 1992). Oyun çocuğun

öğrenmek istediği şeyleri kendi deneyimleri ile öğrenmesine imkan sunan yöntem şeklinde ifade edilebilir (Yavuzer, 2003).

Çocuk için oyun bir gereksinimdir ve oyun ile çocuk bir bütün şeklinde görülür (Çakırer Özservet, 2015). Çocuklar için oyun, dünyayı algılamayı ve onu keşfetmek için çabaladığı kıymetli bir davranış şeklidir. Çocuk kimseden öğrenemediği şeyleri oyun ile öğrenir. Böylece çocuk dünyanın gerçeklerini anlamak için çabalar ve ileriki yaşlarında yapacağı etkinliklere ve devir alacağı rollere alışmaya başlar (Önder ve Çiftçi, 2020). Kişinin kendi kendine ve anne babası ile oyun oynaması bebeklik dönemi boyunca yeterli olabilir (Aksoy ve Çiftçi, 2020). Ancak okul öncesi dönemde çocuğa sunulacak öğrenme ortamında oyunun etkinliği büyüktür. Sosyal hayatın deneyimlenmesi bakımından oyun çocuk için büyük etkililiğe sahiptir. Çocuk oyun esnasında bağımsız bir şekilde tavırlar sergileyemeyeceğini görerek gerçek yaşamda da toplumsal kurallara aykırı davranmayacağını görür (Kızılloluk, 2001). Bundan dolayı yaşamın ilk senelerinde çocuğun edindiği bu deneyimler sağlıklı bir birey olmasında oldukça önemlidir (Oktay, 2002).

Oyunun, çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı araştırmacılar ve eğitimciler, çocukların oyundaki ilgisini dikkate alarak farklı eğitim sistemlerini geliştirmişlerdiler. Bilhassa okul öncesi eğitimin yararları ve kalıcılığı açısından, okul öncesi ve ilkokulun ilk aşamasında oyun tabanlı faaliyetler planlanmalıdır. Çocukların dikkatlerini çekmek için öğretmenlerin ellerindeki süre 3 ile 10 dakika arasındadır. Öğretmen konuları oyunlaştırarak anlatırsa öğrencinin dikkat süresinin üç katına çıkarabilme imkanına sahiptir (Özhan, 1997). Oyun esnasında çocuğu öğrenmeye yöneltmesi, sürekli bir şekilde çocuğun öğrenme isteğini artırması ve çocuğa motivasyon sağlaması dikkat süresini artırma nedenlerindendir. Çünkü çocuklar oyun oynarken büyük bir zevk duyarlar. Motivasyonun üst noktada olduğu öğrenme ortamlarında en etkin öğrenme gözlemlenir. Bu bağlamda nitelikli oyunlar çocuk için etkili olan öğrenme ortamlarından birisidir. Bu yüzden çocukların kendi oyunlarını oynaması için desteklenmesi oldukça önemlidir (Kadim, 2012).

Oyun çocuğun hem en büyük ihtiyacıdır hem de gelişiminin tüm alanlarında büyük bir katkıya sahiptir. Bunlar göz önüne alındığında, çocuk için yeterli oyun imkanlarının sağlanması önemlidir (Toran ve Dilek, 2017). Okul öncesi döneminde oyunun yönteminin amacına uygun ve nitelikli bir şekilde kullanılabilmesi eğitim öğretim sürecinin temelini oluşturur ve hiç şüphesiz öğretmenler burada oldukça büyük bir role sahiptir. Hedef kitlenin gelişimsel nitelikleri, gereksinim ve ilgileri öğretmen tarafından göz önüne alınarak hedef kitleye yönelik uyumlu hedefler belirlenmelidir. Bu hedeflere ulaşmak için en verimli

yöntemler uygulanmalıdır. Oyun çocuğun eğitiminde kullanılan temel araçlardan biridir. Bu sebepten ötürü okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimiyle alakalı tavır ve fikirleri hedeflenen amaca uygun, kaliteli eğitime ulaşılabilmesi için oldukça önemlidir (Kadim, 2012). Okul öncesi öğretmenleri oyun öğretiminde çocuğun yaşını, bulunduğu gelişim döneminin niteliklerini, öğrenme düzeylerini, kişisel farklılıklarını, öğrenme tercihlerini, eğitim ortamının düzenini, etkinlik araç gereçlerin seçilmesini göz önüne aldığında istedikleri hedeflere belirli bir program içerisinde ulaşabilirler. Bu unsurları göz önüne alarak oyun öğretiminde daha etkin olup, oyunu daha da etkili bir yöntem şeklinde kullanabilirler (Akran ve Kocaman, 2018).

Çocukların oyun algısı büyük ölçüde öğretmenlerin tavırları ve davranışlarıyla şekillendirilir. Bu sebeple, öğretmenler oyun aktivitelerini en az diğer etkinlikler kadar ciddiye almalıdırlar (Tuğrul ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin oyunun önemini bildikleri kadar oyun öğretiminde kendilerini yeterli görmeleri de gerekmektedir.

Öğretmen sınıf içerisinde yaptıklarının ve bunun etkinliği hakkında farkındalığa sahip olmalıdır. Öğretim sürecinin etkinliği açısından öğretmenin öğretim süreci boyunca sahip olduğu zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olması, alanı ile alakalı bir konu hakkında ne ölçüde yetkinliğe sahip olduğunu bilmesi öğretmenin süreç boyunca etkililiği bakımından büyük öneme sahiptir (Yenen, 2018). Bu unsurlar göz önüne alındığında öz-yeterlik kavramının önemi ortaya çıkar.

Hangi zorluklar ile baş edileceği ve bunu yapmak için ne ölçüde çaba gösterilmesi gerektiği, istenilen durum için ne kadar çalışılacağı ve zorluklar karşısında ne ölçüde mücadele gösterileceği, başarısızlık ile karşı karşıya kalındığı durumda nasıl bir tepki gösterileceği, olumsuz olan durumlarda ortaya çıkabilecek olan duygusal değişimler öz-yeterlik ile saptanır (Güngör, 2019). Öğretim süreci için öğretmenin öz-yeterlik inançları büyük bir öneme sahiptir. Bu, öğretmenin eğitim sürecini yönlendirmesinden ve öğrencilerin bütün gelişimsel alanlarında etkiye sahip olmasından kaynaklanır (Özata, 2007). Okul öncesi dönem eğitimin ilk kademesidir ve çocuklar öğretmenlerle bu dönemde tanışırlar. Bu dönemde verimliliğin artması için öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri de öz-yeterlik inancıdır (Ertan, 2016).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu oyuna yönelik öz-yeterliliğin incelenmesi çocuklar açısından önemlidir. Öğretmen öz-yeterlikleri ve oyun öğretimi ile alakalı farklı çalışmalar mevcut olmakla birlikte okul öncesi öğretmenin oyun yönetiminde sahip oldukları öz-yeterliklerin incelendiği az sayıda çalışma vardır. Alanyazın incelemesi

neticesinde şimdiye kadar Gaziantep ilinde görev yapmış olan okul öncesi öğretmenleri ile alakalı oyun öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirme, uygulama, planlama ve mesleki alt boyutları ile ve farklı değişkenlere göre incelenmesi hakkında yapılan bir çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı bu çalışmanın uygulanmasına öğretmenlerin oyun öğretimi hakkında sahip oldukları öz-yeterliklerinin ne seviyede olduğunun saptamak; olumlu olan niteliklerinin pekiştirilmesi ve olumsuz olan niteliklerinin de saptanarak olumlu açıda geliştirilebilmesi amacı ile ihtiyaç duyulmuştur.

Bunlar sonucunda; “Gaziantep ili merkez ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri nedir?” sorusu araştırma için problem cümlesi olmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu çalışmada amaç okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırma Gaziantep ili merkez ilçelerde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında sahip oldukları öz-yeterlik seviyelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde cinsiyet değişkenine göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde yaş değişkenine göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretiminin en son mezun oldukları eğitim kademeleri değişkenine göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde görev yapılan okul türü değişkenine göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde meslekte çalışma yıllarına göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde kadrolu olma durumlarına göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde sınıflarındaki çocuk sayısına göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde çalışılan çocuk yaş gruplarına göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde stajyer öğrencinin olup/olmamasına göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, çocukların motor, sosyal-duygusal, dil, öz-bakım becerileri, bilişsel gelişim geliştirmeye başladığı, çocuğun doğduğu andan ilkokul yaşına kadar geçen zamanı kapsayan bir eğitim sürecidir ve bu süreç çocuğun gelecekteki yaşamı, aile ve kurum eğitimi ve kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir (Deretarla Gül, 2008). Bu dönemde, çocuğa sağlanacak sosyal ve fiziksel ortam, çocuğun gelişim ve öğrenme kapasitesi en yüksek seviyede olduğundan, her bakımdan çocuğun gelişimine katkıda bulunmalıdır (Oktay, 2007).

Çocukken oynanan oyunlar çocuğun gelişimini olumlu bir şekilde desteklediğinden, eğitimciler oyunu çocukların eğitimi için bir araç olarak kullanırlar (Arslan ve Dilci, 2018). Oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekler. Aynı zamanda yetişkinlikte yapılması gereken rollere de hazırlar (Barnett, 2018). Bu şekilde çocuk, oyun yoluyla sosyal bir birey olmanın ilk adımlarını atmaya başlayarak ortamla nasıl ilişki kuracağını öğrenir (Aytekin, 2001). Çocukların işbirliği davranışları gelişir, haklarını korur, başkalarının haklarını paylaşmayı ve bunlara saygı duymayı öğrenir (Yavuzer, 1999). Oyun sırasındaki rolleriyle dünyayı anlamaya çalışır, özdeşim oluşturur ve bu sayede kişiliği oluşmaya ve gelişmeler meydana gelmeye başlar (Sevinç, 2004).

Oyunun, çocuklarda gelişimleri üzerinde "uyarıcı" bir etkisi yoksa çocuklardan ve gelişimlerinden yanıt beklenemez (Dönmez, 1992). Oyunun gelişimsel önemine bakıldığında çocuklarda motor gelişimleri açısından önemli olduğu görülmektedir. Çocukta birçok sistemin düzenli bir şekilde çalışmasına, koşmasına, kaymasına, atlamasına, kas gelişiminin hızlandırılmasına yürümesine, tırmanma, vb. gelişimi ile beraber kırılma, kesme, tutma, boya ve benzeri pek çok beceri edindiği gözlenmektedir (Mangır ve Aktaş, 1993).

Oyunun önemi incelendiğinde çocuklar için dil ve zihinsel gelişimlerinde de önemli olduğu görülmektedir. Oyun oynama ve konuşma imkanına sahip olmayan çocukların gelişimlerinde gecikmeler yaşanabilir; oynamaya ve konuşmaya teşvik edilmeyen çocukların erken öğrenme süreçlerinde gecikmeleri olabilir (Oktay, 2000). Çocukların bu dönemde eğitilmesi beyin gelişimini destekler. Büyüme ve gelişme döneminde çocuklar daha kaliteli uyarıcılar desteklediğinden, daha fazla sinapsis ve beyin gelişimi desteklenmektedir (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016).

Çocukların kendilerine hazırlanmış eğitim programlarından etkili faydalar sağlayabilmesi, kendi öğrenme ihtiyaçları ve yeteneklerinin yanı sıra öğretim fırsatları ve öğretim yöntemleriyle de yakından ilgilidir. Unutulmaması gereken tek şey, hiçbir yöntemin tüm eğitim durumlarına uygun olmadığıdır. Çocukların tüm öğretim ihtiyaçlarını tek bir şekilde karşılaması daima mümkün olmayabilir. Bir çocuğun gelişimini tam olarak desteklemek için farklı yöntemlerin dinamik etkileri gerekir. Çünkü farklı yöntemler birbirlerine göre üstün ve yetersiz özelliklere sahip olabilirler. Ancak, çocukların hem kültürel hem de evrensel boyuttaki tüm çocuklar için geçerli olan oyun oynaması gereken ve ilgiye sahip olması gerekiyor. Eğitim programlarının planlanması için temel kriterler, hedef kitlelerin gelişim özelliklerine, ilgi alanlarına ve gereksinimlerine uygun hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için en etkili yolları uygulamak olduğundan, bu evrensel ilgi alanı, yani oyun, bir uygulama stratejisi olarak ele alınabilir. Aslında, oyun çocuk eğitiminde bir araç olarak kullanıldığı zaman, öğrenme ortamında oluşması beklenen öğrenci-öğretici verimliliğinin de bir artış olduğu gözlemlenmiştir (Kıldan, 2001). Oyun, okul öncesi çağındaki çocuklar üzerinde kritik bir değere sahip olduğundan öğretmenler de oyunun önemine odaklanmalı ve oyunu mükemmel bir şekilde kullanmalıdırlar (Uluğ, 1999).

Eğitim-öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütmek için öğretmenlerin o konuya ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması önemlidir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının; öğretim ortamını hazırlamak, çocukların öğretim sürecinde istenen seviyeye ulaşılması ve öğrenme öğretme aktivitelerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için bir araç görevinde olduğunu söylemek mümkündür (Kiremit, 2006).

Öz-yeterliklerine yönelik olumlu inançları olan bireyler, yüksek düzeyde iş gücü kullanır ve zor koşullarda bile çalışmaya eğilimlidir. Kişinin öz yeterliliğinin farkında olması ve bunu geliştirmesi bu kişinin etkili ve verimli bir şekilde çalışmasına sebep olur (Özgen ve Bindak, 2008). Öz-yeterlik, kişinin kendi kendisine öğretmen olarak görevim nedir? Sorusunu sorması ve bir eylem planı geliştirip geliştiremeyeceğine bakarak ve gerçekleştirmek için gereken bilgi ve becerileri kullanarak bu planın uygulanabilirliğini cevaplama sürecidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Oyun, çocuk eğitiminde kullanılan en temel araç olduğu için, okul öncesi eğitim için tasarlanmış kaliteli bir eğitim sürecini sağlamak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin tavrı ve görüşleri büyük önem taşır. Bu nedenle, bu alanda daha fazla çalışmanın yapılmasıyla birlikte oyun eğitiminde verimliliğin artabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma; oyunun önemi, öğretmenlerin eğitsel oyunlarda planlama, değerlendirme, uygulama ve öz-yeterlik

becerilerini anlamada ve yapılacak yeni araştırmalara katkıda bulunacağından önemli gör÷lmektedir.

Varsayımlar

1. Veri toplama aracının gerekli olan verileri ölçme yeterliliğine sahip olduğı,
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplarda içten ve samimi oldukları,
3. Çalışılan grubunun evreni temsil ettiğı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçesinde okul öncesi kurumlarında görev yapan 145 okul öncesi öğretmeniyle,
2. “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” adlı ölçme aracıyla,
3. Araştırma uygulama süresi olan 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim çocuk doğduğı andan ilköğretim çağına gelene kadar geçen zamanı kapsayan, bu süreçte çocukların gelecekteki yaşantıları için motor, sosyal-duygusal, dil, öz bakım becerileri, bilişsel gelişimlerin çoğunlukla tamamlandığı, aile ve kurumun eğitimi ile kişiliğinin oluşmaya başladığı bir eğitim sürecidir (Deretarla Gül, 2008).

Oyun: Oyun, bireylerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirici, hayatı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Bilen, 2006).

Okul Öncesi Öğretmeni: Çocuğun gelişim alan özelliklerini bilen, buna göre planlama ve uygulama yapan, mesleki olarak yeterli; insanlarla iletişimde problemleri çözme becerisine sahip kişilerdir (Artar, 1999).

Öz-Yeterlik: Bir durum, olay karşısında başarılı olabilmek için gereken her şeyi bir düzen çerçevesinde planlayarak, en sonunda da başarılı bir şekilde yapabilmesi konusunda bireyin kendisine ilişkin sahip olduğı yargılardır (Bandura, 1986).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Oyun

1.1.1. Oyunun Tanımı ve Oyunla İlgili Görüşler

Geçmişten günümüze her yaşta insanın hayatında olan oyun kavramı için çok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Her bireyin yaş, cinsiyet, ırk, dil, din ayırt etmeksizin yaşam boyu sürdürebileceği her türlü etkinlik “oyun” olarak ifade edilmektedir (Çelebi-Öncü & Özbay, 2010). Oyun özellikle çocuklar için kendilerini ifade edebilecekleri ve gelişimlerinin her alanında onları destekleyen bir araçtır. Oyun çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimini desteklediğinden yemek, içmek ve uyumak kadar önemlidir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Oktay, 1999). Oyunun kesin ve özel bir tanımı olmasa da, birçok teorist oyunun çocuk hayatının doğal bir parçası olduğunu düşünüp oyunu farklı tanımlamıştır (Dönmez, 1992). Oyun ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir.

Oyun, kurallı ya da kuralsız olan, belirli bir amacı olan veya olmayan, çocukların bireysel olarak aktif katılım sağladıkları, bilişsel, fiziksel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını doğrudan destekleyen, gerçek yaşam deneyimlerinin sunulduğu bir öğrenme süreci olarak adlandırılmıştır (Baykoç Dönmez, 1992; Duman ve Temel, 2010).

Başka bir tanıma göre, oyun kişilerin fiziksel ve zihinsel becerilerini ilerleten, yaşamı zevkli bir hale getiren, sanatsal ve estetik niteliklerini ve becerilerini geliştiren aktiviteler şeklinde tanımlanmıştır (Bilen, 2006).

Oyunu, gelecekte yaşayacak gençlere (insanlar veya hayvanlar) hazırlayan bir eğitim olarak enerji fazlası, memnuniyet veya benzerlik içgüdülerinden bazılarını rahatlatma yolu olarak niteleyenler de var. Başka bir deyişle birey oyunu bir meydan okuma olarak doğal içgüdü ile, yarış yapma, hüküm kurma isteği veya kaybolan enerjiyi bulma ihtiyacıyla oynamaktadır (And, 2019; Huizinga, 2018).

Caillouis (1958) oyunu; “isteyerek kabul edilmiş fakat bağlayıcı kuralı olan, belli bir yerde ve zaman süreci içinde sürdürülen, endişe ve mutluluk duygularını içeren, gerçek hayattan farklı olduğu bilinci ile yapılan hareket ya da etkinlik ” olarak tanımlar.

Oyun, belirli bir amaca yönelik olmayıp, oyun sürecinin kendisi önemlidir (Özdoğan, 2009). Oyunun aktif katılımlı olması, oynayanlara olumlu duygular yaşatması, insanı hem fiziken hem de zihnen çalıştırması, farklı insanların kaynaşmasını sağlaması gibi özellikleri vardır (Sevinç, 2004). Oyunun yaşam için gerekli becerileri öğretmesiyle beraber çocuklar içinde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ünal (2009) oyunu, çocuğun hayata uyumunu sağlamaya çalışan bir araç olarak tanımlamaktadır. Çocuk oyun aracılığıyla eğlenir, öğrenir, rahatlar, büyür ve gelişir, geleceğe hazırlanır (Çelebi Öncü ve Özbay, 2008). Yörükoğlu’na (1989) göre oyun, çocuğun en özgür halidir, çocuktaki yetenekleri harekete geçiren, onun serpilip açılmasına yarayan içsel bir tepkidir.

Tuğrul(2016) ise oyunu çocuk üzerindeki etkilerinin önemi üzerine bu şekilde tanımlamaya çalışmıştır:

- Oyun çocuğun uzmanlık alanıdır,
- Oyun oynamak herkesin hakkıdır,
- Oyun zindelik, vücut, zihni ve ruhu besler,
- Oyun çocukların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim kurdukları en büyük şanstır,
- Oyun çocuğun kendi tanıma, geliştirme süreci ve aktivitesidir,
- Oyun özgürlükleri sunan bir barışçıl ortamdır,
- Oyun kendiliğinden veya yapılandırılmış ortamlarda ortaya çıkan, eğlendirici anlamlı ve de güvenli yapılan iş ve eylemlerdir,
- Çocuğun tercihlerinin ve kararlarının somut göstergesi, yaratıcılığının kaynağıdır,
- Oyun çocuğa karşılaştığı problemleri çözebileceği fırsatlar sunar,
- Oyun gelişimin göstergesi aynı zamanda gelişimin destekleyicisidir,
- Oyun bireysel ve de evrensel olan bağlayıcı bir etkinliktir,
- Oyun yeniden yaratma şeklidir.

Oyunun ne anlama geldiği ve çocuklukların niçin oyun oynadıklarını ifade etmeye çalışan Freud, Piaget, Vygotsky, Erikson gibi kuramcılar, araştırmacılar ve eğitimciler oyunun gelişimde ve öğrenmede büyük bir görevi olduğunu, oyunun sağlık, keyif ve yaratıcılık içerdiğini öne sürmektedirler (Erşan, 2006).

Oyun, egoyu tamamıyla tatmin eden bir eylem çeşididir (Piaget, 1962). Vygotsky, oyunu yüksek derecede güdümlü bir davranış oluşumu olarak kabul eder (Sevinç, 2004). Locke oyunun öğrenmeyle ilişkili olduğunu ve oyunun zihinsel bir beceri gerektirdiğinden söz etmiştir (Sezgin, 2016; Cihan, 2006). Montessori (1870-1952), çocuk için oyunun önemini belirtmekte, çocuğun eylemleri için çalışma kavramını kullanmakta ve çocuğun yaptığı çalışmada önemli olanın işin kendisinin olduğunu vurgulamaktadır (Samur, 2012). Freud’a göre oyun, çocuğun davranışının ve kişiliğinin bir aynasıdır (Yalçınkaya, 1996). Erikson’a göre oyun, çocuklar için acı, yenilgi, hayatta karşılaştıkları zorluklara hazırlanmaları için bir yöntemdir (Arslan, 2000). Pestalozzi, çocuğun jimnastik hareketlerini oyun olarak nitelendirmiştir (Erden, 2001).

Oyun ile ilgili araştırmacı ve kuramcılarının tanımlarına bakıldığında oyunun çocuğun gelişimindeki önemi üzerinde durdukları görülmüştür. Oyunun tarihi incelendiğinde ise her dönemde çocuk için önemli olduğu anlaşılmış ve bu yüzden oyun eğitime dahil edilmiştir.

1.1.2. Oyunun Özellikleri

Bir etkinliğin oyun olarak değerlendirebilmesi için bazı faktörlerin bulunması gerekir. Bunlar: Hedef, kural, rekabet, zorlayıcılık, kurgu, eğlence ve güvenlidir. Oyunun temel özelliklerinde bazı hususlara dikkat çekilmelidir. Bunlar: oyun esnasında bireyin herhangi bir zorlama ile karşı karşıya gelmemesi, bireyin kendini oyunda aktif ve serbest hissetmesi, bireyin isteyerek sürece katılması, kendi kararlarını kendinin vermesi ve mutluluk verici bir eğlencenin olmasıdır (Babayiğit, 2016).

Bir etkinliği oyun şeklinde tanımlamak için aşağıda yer alan şart olan 5 niteliği içinde barındırması gerekir:

1. Oyun çocuğun kendi dünyasından, içinden gelen hareketlerdir. Oyunun kendi içerisinde bir bütünlülük barındırır. Belli bir hedefe endekslenmiş bir biçimde değildir, çünkü önemli olan oyunun kendisidir.
2. Oyuna katılmak çocuğun kendi isteğine bağlıdır, çünkü oyun başkaları tarafından değil çocuk tarafından yönetilir ve yönlendirilir. Bu nedenle çocuğun kendi başına tercih ettiği bir durum olması çok önemli bir noktadır.
3. Çocuk oyunlar oynadığı süre boyunca eğlenmeli, güzel zaman geçirmelidir.
4. Oyun esas yaşamın taklit süreci değildir, çocuğun hayatının öyleşmiş gibi gösterilerek değiştirilmiş halidir. Çocuk oyun ortamında hayalindeki hayatı dışa vurur, istediği ve

hayalinde canlandırdığı durumları dışa vurur, yeni kimlikler üstlenir, tamamen hayal ürünü olan iletişimler ve arkadaşlıklar oluşturur.

5. Çocuk oyun esnasında merkezde olur, pasif olmaz. Tamamıyla kendisi yaşar ve başkaları tarafından müdahale edilmez (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983; akt. Sevinç, 2004).

Okul öncesi dönem çocuklar için hareketin ve sosyalleşmenin arttığı dönemdir. Bu dönemde çocuğun motor becerileriyle beraber arkadaşlık kurma becerileri de desteklenmelidir. Oyunla beraber çocuklar kendi başlarına değil arkadaşıyla oynama, arkadaşına saygı duyma, hareketlerini de çevresine göre ayarlama çabasıdır. Oyun içinde çocukların dili kullanış ve ifade ediş şekilleri gelişir. Çünkü çocuk sosyal ortamında kendini ifade etmek zorundadır. Her türlü oyunda çocuk ne yapılacağını, nasıl olacağını, oyun kurallarını bile anlamaya çalışırken en temelde bilişsel etkililik gösterir. Çocuk için oyun gelişimsel olarak olması gerekenleri mümkün olduğu kadar yapıldığının anlaşılmasını ve gelişim düzeylerini yansıtır (Drake, 2005). Oyun çocukların bütün gelişim alanlarını desteklediği için eğimin vazgeçilmez bir parçasıdır.

1.1.3. Oyunla İlgili Kuramlar

19. yüzyıldan sonra oyun hakkında fikirler kuramlaşmıştır. Oyun kuramları; “klasik” ve “çağdaş” kuramlar şeklinde iki farklı grup halinde açıklanmıştır. Klasik kuramlar araştırma sonuçlarına dayanmaz, oyunun hedefiyle ortaya çıkma sebeplerini anlatmaya çalışır. Modern olan kuramlar araştırmalara dayanır, ancak bunlar oyun kuramı değil, gelişim kuramlarıdır; oyunun çocuğun gelişimine etkilerini açıklamayı hedeflemiştir (Mellon, 1994; akt. Öncü ve Özbay, 2006).

Aksoy ve Çiftçi (2020), oyun kuramlarını, klasik oyun kuramları ve çağdaş oyun kuramları olarak iki kümeye ayırmaktadır:

1.1.3.1. Klasik Oyun Kuramları

Daha çok felsefi bir anlayışla, oyunun amacına ve özelliklerine ilişkin görüşler süren kuramlardır. Bunlar:

1. Fazla Enerji Kuramı: Spencer ve Shiller tarafından savunulan kuramda bireyin sahip olduğu ve gerekli olmayan enerjilerini oyun yolu ile boşalttığı düşünülür. Çocuk oyun ile fazla enerjiyi atarak gerginlikten kurtulur.

2. Dinlenme Kuramı: Lazarus ve Patrick tarafından savunulan bu kuramda; oyun çocuğa rahatlaması ve heyecanlanması için fırsatlar sunar. Çocuk gündelik hayatta kaybettiği enerjiyi yeniden toplamak zorundadır. Oyun çocuğa kaybettiği enerjiyi yeniden toplamasını sağlayan imkânlar yaratır.
3. Alıştırma (Öncül- Deneme) Kuramı: Bu kuram farklı kaynaklarda içgüdü-eylem kuramı, yaşama hazırlık kuramı, alıştırma kuramı olarak da kullanılmaktadır. K. Gross tarafından geliştirilmiştir. Gross'a göre oyun içgüdüsel olarak insanda vardır ve canlıları içgüdüsel olarak yaşama hazırlama amacı gütmektedir. Çocuk oyunlar aracılığıyla hayat için gereken bilgileri ve becerileri kazanarak yetişkin rolüne hazırlanır. Gross ayrıca oyunun çocuğu arındırarak, saldırganlık ve anti-sosyal davranışlardan ve eğilimlerden uzaklaştırdığını iddia eder.
4. Tekrarlama Kuramı: Stanley Hall tarafından savunulan kurama göre; oyun yeni bir şey ortaya koymaz, aynı davranışlar sürekli tekrarlanır. Çocuk oyun yoluyla atalarının fırlatma, atlama, zıplama, koşma gibi davranışlarını tekrarlar. Bu davranışlar kalıtım yoluyla kuşaktan kuşağa geçmektedir.

1.1.3.2. Çağdaş Oyun Kuramları

Bu kuramlar klasik kuramlara göre çocukların neden oyun oynadığını deneysel ve gözlemsel çalışmalara dayanarak açıklamaya çalışırlar. Bunlar da kendi içlerinde psikoanalitik kuramlar ve bilişsel kuramlar olarak iki alt kümeye ayrılmaktadır:

1.1.3.2.1. Psikoanalitik Kuramlar

1. Freud'un Kişilik Gelişimi Kuramı: Bu kurama göre çocuk farkında olmadan içgüdülerini ve duygularını yansıtarak oyun oynar. Çocuk oyun sırasında, yaşadığı çatışmaları, engellenmelerini, endişelerini, isteklerini ortaya koyarak, kontrol edemediği travmatik olayları denetim altına alır. Ayrıca çocuk gerçek dünyadan hayal dünyasına geçiş yaparak saldırgan eylemlerini yansıtacağı rahat ve huzurlu bir ortam elde eder; kişiliğini sergileyerek hayallerini, düşlerini ve fantazilerini ortaya döker. Oyun ayrıca terapi görevi üstlenerek çocuğun psikolojik sorunlarına çözüm bulunmasına yardımcı olur.
2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı: Erikson'a göre oyun çocuğun psikososyal gelişiminin yansıması olarak ilerler. Çocuk geçmişteki yansımalarından yola çıkarak geleceğine dair planlarını yapar. Oyun çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir

etkendir. Çocuğun hayalini kurduğu, gerçekleşmesini istediği durumları oyun ortamında sergileyerek rahatlar.

1.1.3.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramları

1. Piaget Oyun Kuramı: Piaget, oyunun çocuğun bilişsel gelişimini desteklediğini savunarak, oyunu evrelere ayırmıştır. Piaget zihinsel gelişim kuramında olduğu gibi oyunun da özümseme ve uyum sağlama uyaranları ile ortaya çıktığını savunmaktadır. Çocuk oyun yoluyla uyum sağlama ve özümseme süreçlerinden geçerek ileride zihninde oluşturacağı şemalara ön hazırlık yapar. Piaget oyunu çocuğun işi olarak görür ve çocukta var olan yetenekleri ortaya çıkardığını, çocuğa özgüven sağladığını düşünür. Her çocukta aşamalı olarak aynı evrelerde gözlemlendiği üç oyun evresini sıralar: Alıştırma oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar.
2. Vygotsky Oyun Kuramı: Bu kurama göre çocuğun gerçekleşmeyen istekleri oyunda ortaya çıkar ve çocuk isteklerini hayali olarak gerçekleştirir. Özellikle (mış) gibi oyunlar çocuğun isteklerini gerçekleştirmesine yardım eder. Vygotsky' ye göre oyun haz arama değil, öğrenme, yaratım sürecidir. Çocuk bu süreci sosyokültürel etkileşime girerek ortaya çıkartır. Yani oyun çocuğun gerçek hayatından izler taşır. Vygotsky sembolik oyunların çocuğun hayatında oldukça önemli olduğuna değinerek bu oyunların çocuğun zihinsel gelişimini desteklendiğini savunur.
3. Bruner Oyun Kuramı: Çocukta oyun kavramını, yaratıcı sorun çözme ve pek çok yönden düşünmenin gelişimi şeklinde nitelendirir. Çocuk oyun sırasında korkusuzca başarı ve risk alma fırsatı yakalar. Bruner, oyunu çocuğun en gerçekçi öğrenme yolu olarak görmüştür. Çocuklar bu gerçekçi deneyimler sayesinde karşılaştıkları problemleri çözerler.
4. Uyarılma Kuramı- D. Berlyne: Berlyne oyunu merak dürtüsünü tatmin eden başlı başına heyecan verici zevkli bir kavram olarak nitelendirir. Bu dürtüyü oyun ortaya çıkarır ve çocuk oyun yoluyla bilgilerini deneyimleme fırsatı elde eder.
5. Button Smith Oyun Kuramı: Bu kurama göre oyunda bulunan simgesel aktarımlarla çocukta zihinsel esnekliğin geliştiği savunulur. Çocuğun sanki öyleymiş gibi oynadığı oyunlarda (örneğin; televizyon kumandasını mikrofonmuş gibi kullandığında) üst düzey yeni yaratıcı fikirleri bir araya getirir. Oyun ile birlikte yaratıcı fikirlerde gelişerek, çocuk gerçek yaşama hazırlanır.

1.1.4. Oyun Evreleri

Oyun evreleri çocuğun yaş ve gelişim seviyelerine bağlı bir şekilde değişiklikler göstermektedir. Çocuk her şeyden önce kendi başına oynar. Bir diğer aşamada başkalarının oynadığı oyunları gözlemler fakat yanlarında bir çocuk olsa bile oyuna katılmazlar. Son aşamadaysa öteki çocuklar ile işbirliği yapma davranışı sergilerler(MEB, 2016). Çocuğun yaşına ve gelişim seviyelerine bağlı şekilde farklılaşan oyun evreleri araştırmacılarca gözlemlenmiş ve değişik biçimlerde ele alınmıştır.

1.1.4.1. Parten'e Göre Oyun Evreleri

Parten oyun kavramını ilkel sosyal davranışlardan kooperatif sosyal davranışlara doğru dört şekilde gruplandırmıştır. Bu gruplandırma, tek başına oyun, paralel oyun, beraber oyun ve işbirliğine dayanan oyun halindedir (Kuşçu, 2014).

1. Tek Başına Oyun (0-2 Yaş): Çocukta henüz dil, bilişsel, kas ve denge gelişimlerinin bitmediği, 0-2 yaş aralığındaki çocukların bulunduğu bu evrede çocuk kendi kendine oyunlar oynar ve diğer insanlarla iletişim kurmaktan kaçınır. Bu evredeki çocuklarda canlı renkte olan ve ses çıkaran oyuncakların olması hoşnutluk veren bir durumdur. Çocuklar bu dönemde etrafında bulunan diğer çocukların oyunlarının tesiri altında kalmadan istedikleri oyunu özgür bir şekilde oynarlar. Bu evrenin en önemli olan niteliği ise çocukların oyun oynadığı esnada etrafının tesiri altında kalmamasıdır (Aral vd., 2001).
2. Paralel Oyun (2-4 Yaş): Bu evrede; çocuk, öteki çocuklarla olmaktan ziyade, onlar ile yan yana olup oyunu oynamayı sever. Bu bir tür taklit oyunu olarak görülür ve çocuklar aynı esnada hep beraber birebir aynı oyunları oynuyor gibi gözükürler fakat birbirleri arasında sözlü bir etkileşime geçmezler (Sevinç, 2004). Aynı ortamda, aynı anda birçok oyun oynanır (Ellialtıoğlu, 2011).
3. Birlikte Oyun (4-6 Yaş): En az iki çocuğun aynı malzemeler ve aynı ortamda beraber bir oyun inşa etmesine karşın kendi inşa ettikleri oyunları oynadıkları; çocukların yaş ve gelişimsel açıdan aynı dönemler içerisinde bulunan çocukların beraber oynadıkları oyun türüdür (MEB, 2014). Çocukların kesin kurallar olmadan diğer arkadaşları ile karar alıp oynadıkları oyun davranışıdır. Bu oyun davranışında çocuklardan biri oyundan ayrılrsa bile oyun akışı bozulmadan devam etmektedir (Çelebi-Öncü & Özbay, 2010).
4. Kooperatif (İş Birlikçi) Oyun (6-8 Yaş): Bu evrede çocuk daha çok iletişim kurarak sosyalleşir. Simgesel veya kurallara dayanan oyunlar ortaya çıkar, rollerde ayrışma

olmasa bile çocuk karşısında bulunan bireyin davranışları hakkında daha çok farkındalığa varır (Uluğ, 2007). Oyunda çocuklar karşısındakiyle ortak bir amaç için işbirliğinde halindedir. Çocuklar yetişkinleri taklit eder veya kuralları olan oyunları oynar ve en iyisini yapmak için çaba gösterir (Duman, 2015).

1.1.4.2. Piaget'e Göre Oyun Evreleri

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre oyun çocuğun kullanmış olduğu oyun materyallerine göre üç değişik aşamadan oluşur. Bu aşamalar şu şekildedir (akt. Aksoy, 2014):

1. **Alıştırımlı Oyun (0–2 yaş):** Bu dönem Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden 0-2 yaş duyu motor dönemidir. Çocuk bu dönemde nesneleri ağızına götürme ve parmak emme davranışları gösterir. Çocuk bu dönemde alıştırımlı oyun evresindedir (Pehlivan, 2005). Evrenin en belirgin nitelikleri motor etkinlikler, alıştırımlar ve yinelemelerdir. Bu sayede çocuk etrafında bulunan nesneleri keşfeder, vücudun ve nesnelerin fonksiyonlarını öğrenir ve bunları oyuna dönüştürüp öğrendiklerini destekler (Akyol, 2002).
2. **Sembolik Oyun (2–12 yaş):** Çocukların bu evrede hayal dünyasına göre gerçekte olmayan hareketleri oyunlara çevirdiği görülmüştür. Bir nesne yok iken var olarak kabul edildiği, canlı olmayan nesnelerin canlı olarak düşünüldüğü ya da nesnelerin kullanımına değişik amaçlar yüklendiği oyunlar bu dönem içerisinde belirgin bir şekilde gözlemlenen oyunlardır (Pehlivan, 2005). Malzeme veya oyuncaklar çocuğun hayal dünyasında yer alan değişik bir role girebilir, hatta sadece malzeme ve oyuncaklar değil çocuğun kendisi de değişik görevler ve roller üstlenebilir. Bu aynı zamanda empatinin de temelini oluşturur (Ömeroğlu vd., 2010).
3. **Kurallı Oyun (12 yaş ve sonrası):** Bu dönemde çocukların kurduğu oyunlara kurallar eklenir ve bu kurallar çerçevesinde hareket edilir. Bu da çocuklarda fikir yürütme ve düşünme becerisini destekler (Arıcı ve Arıcı, 2014). Bu dönemde oyunlarda mantık ve gerçeklik algıları öne çıkmaktadır (Sevinç, 2004). Piaget'e göre akılcı düşünme, sadece nesnelerle oynanan oyunlar ile değil, diğer çocuklarında içinde bulunduğu oyunlar ile de gelişebilir. Beraber konuşabilme ve mücadele edebilme zihin gelişiminde belirli bir gruba ait bir şekilde ortak amaçlara ulaşılabilmesi için önemlidir (Özdoğan, 2014).

1.1.4.3. Smilansky'e GÖre Oyun Evreleri

Smilansky çocuklarla yaptığı çalışmalar sonucunda Piaget'nin bilişsel gelişime bağlı olan oyun dönemlerini çok daha ayrıntılı şekilde açıklamış; birbirlerinden değişik yapı ve hareketleri içinde barındıran, daha kompleks 4 oyun dönemi oluşturmuştur (Tüfekçioğlu, 2001, Sevinç, 2004):

1. İşlevsel Oyun: Çocukların herhangi bir fonksiyonu olmayan oyun materyalleri ile amaçsız şekilde oyun oynadıkları dönemdir (Çelebi-Öncü & Özbay, 2010). Bu dönemde çocuklar keşfettiği bir hareketi pekiştirerek ve sık sık yaparak yeni hareketler oluşturmaya başlar (Ömeroğlu vd., 2010). Dilbilimsel ve fiziksel beceriler geliştirir, çevreyi keşfeder, amaçları doğrultusunda nesneleri kullanır ve bir sonraki aşamada işe yarayacak davranışları kazanmaya başlarlar. (Göz, 2013).
2. Yapı-İnşa Oyunu: Çocuklar bu dönemde değişik materyalleri farklı amaçlarla kullanarak yaratıcılıklarını geliştirmektedir (Camgöz, 2010). Oyunda çocuklar var olan malzemeleri farklı yöntemlerle değiştirerek yeni ve yaratıcı bir şeyler üretirler. Böylece ürettikleri sayesinde daha mutlu olurlar ve zevk alırlar (Ömeroğlu vd., 2010). Bu aşamada oyun nesneler ve küçük kas gelişimi ile oluşur ve bilişsel gelişim oyun yoluyla gelişir. (Şen, 2012).
3. Dramatik Oyun: Çocuk inşa oyunundan sembolik oyuna geçmiştir. Bu çocuk hayallerinin, duygularının ve fikirlerinin ışığında kendi dünyasında tasarladığı kişileri, materyalleri ve olayları kullanarak canlandırmalar yapar. Bunun içinde gerçek malzemeleri kullanabilir (Sevinç, 2009). Bu aşamada çocuklar, dramatik oyun yoluyla dil, zihinsel ve sosyal gelişim bakımından büyük gelişmeler kaydeder, bağımlılıktan bağımsızlıkla ilgili çatışmaları çözer ve kendi kendini kontrol etmeyi öğrenir (Moyles, 2010).
4. Kurallı Oyun: Smilansky tarafından oyun gelişiminde geline en yüksek aşama şeklinde tanımlanmıştır (Smilansky ve Shafatya, 1990). Oyunda çocuklar belirli kuralları tanır, kurallara uyar, kurallara uymadığında ise sonuçlarının farkındadır. Çocuklar bu dönemde oyunun kurallarına uygun olarak davranmayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedir (Budak, 2016). Oyun sırasında ve öncesinde kurallar söylenir ve tekrar edilir. Kurallara uymayanlar gerektiğinde cezalandırılabilir (Tüfekçioğlu, 2001; Sevinç, 2004).

1.1.5. Oyun Çeşitleri

Oyunlar araştırmacılar tarafından farklı özellikleri göre çeşitlendirilmiştir. İlgili alanyazında tek ve geçerli bir oyun sınıflandırılması bulunmamaktadır (Sheridan, 2011). Oyun çeşitliliğinin çok olmasından dolayı içeriği, kullanılan malzeme, oyun alanı gibi özellikler oyun türlerinin açıklanmasında farklılığa neden olmuştur.

Mitchell ve Mason (1937) oyun etkinliği ile oyun içeriklerinin gruplandırılmasını bilinçli bir şekilde ayırt eden araştırmacılardan ikisidir. Mitchell ve Mason oyun etkinliklerinin 3 grupta incelenmesi gerektiğini savunur. Bu gruplar şu şekildedir:

1. Motor etkinlikler
2. Duyusal etkinlikler
3. Zihinsel etkinlikler (aktaran Cengiz, 2017).

Oyun sınıflandırmaları genel olarak üç farklı dayanaktan biri göz önünde bulundurularak yapılır. Bu sınıflandırmalar oyunun yapısına, kökenine veya içeriğine göre belirlenir (Çelen, 1992).

Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programınca oyun türleri; kullanılan araca göre, karakterine göre ve oynanılan mekana göre üç farklı şekilde sınıflandırılmıştır (MEB, 2007b).

Karakterine göre oyun çeşitleri

Bu oyun çeşitleri grup oyunları, fonksiyonel oyunlar ve hayal oyunları olarak üç başlık altında ele alınabilir.

- 1. Fonksiyon Oyunları:** Çocuğun sahip olduğu ilk hareketler bilinçsiz ve kontrolsüz hareketlerdir. Çocuk kol ve bacaklarını sallama ve kıpırdanarak sağa ve sola döner. Çocuk bu hareketleri bilinçsiz bir şekilde yapar fakat bu hareketler onu ilerleyen süreçteki yapacağı koşma, tutma, atlama, yürüme gibi doğal olan ve bilinçli olan hareketlere ve organlarını kontrol altına alması için hazırlayan alıştırmalardır. Çocuğun bu basit ve bilinçli olmayan hareketleri çocuk için bir oyun niteliğindedir. Çocuğun bu ilk hareketleri, ilk alıştırmalar ve fonksiyon oyunları olarak adlandırılır. Çocuğun bilinçsiz olan bu ilk hareketleri tam manasıyla gerçek bir oyun özelliği taşımaz.
- 2. Hayal Oyunları:** Bir önceki evre olan fonksiyon oyunları evre kısa bir sürede sona erer. Üç yaşından sonra çocukta hayal gücüne dayalı oyunlar oynaması gözlemlenir ve bu

oyunlar çocuğun hoşuna gider. Çocuk oyuncakla ile konuşup onlara canlılarımı gibi davranır. Kız çocuklarında oynadıkları oyunlar esnasında bebeklerini uyutma, mama yedirme, yaramazlık yaptığı için kızma davranışları gözlemlenirken erkek çocuklarında sopadan ata binme, polis rolüne bürünüp suçluları yakalama, bloklardan köprüler ve yollar inşa etme davranışları gözlemlenir. Bu oyunlar aracılığı ile çocuk kendisini başa birinin yerine koyup gizli olan duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarır. Oynadığı bu oyunlar esnasında kendini güçlü hisseden kişi çocuk olduğundan, güçsüzlük hissini ve küçüklüğünü bu oyunlar esnasında aşma fırsatına sahiptir. Oyunlarda yaratıcılığın etkisi büyük olduğundan dolayı çocuk yeteneklerini oyun aracılığı ile geliştirme şansına sahiptir. Çocuk oyun aracılığı ile yaratıcılığını hayal gücüne çevirebilir. Çocuğa anlatılan masalların dramatize edilmesi örnek olarak verilebilir. Çocukta yaratıcılığın geliştirilmesi farklı ebatta, renkte ve şekildeki blok oyuncaklar, bitmiş makaralar, bebekler, boş kutular kumaş parçalarını kullanılarak yapılmış oyuncaklar kullanılarak geliştirilebilir. Oyuncanın asıl oyuncak ile birebir aynı olması veya benzemesine gerek yoktur. Çocuğun arka arkaya sıralanmış sandalyeleri tren olarak düşünmesi ve hayal dünyasında bu tren ile dilediği yere gitmesi bu düşünceyi destekler nitelikte bir örnek olacaktır. Tahta blokları kullanarak yan yana, üst üste yollar, evler, köprüler ve evler yapabilir.

3. **Grup Oyunları:** çocuğun başka çocuklar ile beraber oynadığı oyunlar grup oyunları olarak isimlendirilir. Çocuklar grup oyunlarına 5-6 yaşlarında yönelmeye başlarlar. Bir süreden sonra oyuncakları ile kendi başına oynamaktan sıkılır ve evini ve çevresini tanıma isteğine kapılır. Evlerinin yakınında ve mahallesinde bulunan akranları olan çocuklar ile arkadaşlıklar kurmaya başlar. Fakat bu dönemde ebeveynleri tarafından farklı nedenlerle komşu çocukları ile oynanması ve akranları ile arkadaşlık kurulması engellenirse ve evde kendi kendine oynaması hususunda çocuğa baskı uygulanırsa çocukta olumsuz davranışlar gözlemlenmeye başlar. Böyle kısıtlamalar ile büyüyen çocuklarda ilerleyen yaşlarında hırçın olma, içe dönük olma, aşırı yaramaz olma ya da korkak olma gibi özellikler baş gösterir. Mahalleler grup oyunları için bir çekirdek özelliğindedir. Lider olan çocuk güç ve yaş bakımından üstün çocuktur. Onun kural ve söylemlerine uyulur. Bu otoriteyi grup oyunları yaratır. Oyun süresinin kısa tutulması grup oyunlarında dikkatin dağılması için önemli bir husustur. Erken çocukluk eğitimi kuramlarına göre grup oyunları spor salonları, özel oyun salonları ve grup oyun odası gibi kapalı mekanlarda veya açık mekanlarda oynanabilir.

Oynandığı yerlere göre oyun çeşitleri

Bu oyunun çeşitleri salon-sınıf oyunları ve açık hava oyunları şeklinde iki grup halinde incelemeye alınabilir.

1. Açık hava Oyunları: oyun alanları sokak, bahçe, orman ve kır gibi geniş alanlar olan bu alanlarda oynanmakta olan oyunlardır. Bu alanlarda oynanan oyunlar için mekan daha geniş bir şekilde kullanılabilir ve doğayla daha iç içe olunur. Kapalı alanlarda oynamak çocuk için bazen sıkıcı olabilir. Ve elbette ki iç mekanlarda oynamaya uygun olmayan pek çok oyun açık havada oynanmaya daha uygundur ve çocuklar açık havada oyun oynarken oyun onlar için daha zevkli hale gelir. Çocuğun açık havada daha çok koşma, atlama ve zıplama şansı vardır. Açık havada oynanan oyunlara koşmaca oyunları, halka oyunları ve taklit oyunları örnek olarak verilebilir. Bu oyunların bir bölümü kapalı alanlarda da oynanmaya uygundur. Fakat bu tarz oyunların daha geniş alanlarda oynanması gerekir ve bu göz önüne alınırsa bu tarz oyunlar için açık havanın tercih edilmesi çocuklara kapalı alanlara kıyasla daha fazla zevk verecektir.

Açık havada koşarak oynanan oyunlar koşmaca oyunlarıdır. Böyle oyunlar oynarken çocuklar yakalamaya çalışır, koşar, kaçar ve kovalar. Bu oyunlar esnasında çocuk sürekli bir hareket durumundadır. Koşmaca oyunlara örnek olarak çömel kurtul, saklambaç, kovalamaca ve köşe kapmaca örnek olarak gösterilebilir.

Bitki, doğa olayları, insan, hayvan veya taşıta öykülenerek oynanan oyunlara taklit oyunları adı verilir. Bu oyunlar grup halinde veya bireysel şekilde oynanan oyunlardır. Grup halinde oynanan oyunlara örnek olarak aslan avı oyunu verilebilir. Fakat cüce yürüyüşü taklidi ve leylek taklidi yürüyüşü de grup halinde oynanabilen taklit oyunlarıdır.

Çocukların ayakta iken veya otururken halka biçiminde oynadıkları oyunlara halka oyunları adı verilir. Bu oyunlar danslı ve şarkılı olurlar. Ayrıca araç kullanarak da oynanabilirler. Halka oyunlarına örnek olarak kutu kutu pense, yağ satarım-bal satarım ve bülbül kafeste gibi oyunlar verilebilir.

2. Salon-Sınıf Oyunları: Bu oyunlar kurallara bağlı olarak veya kuralsız serbest şekilde oynamaya uygundur. Bu oyunlar çocuklar tarafından oyuncakları ile veya oyuncaksız, serbest bir şekilde, bireysel veya grup halinde oynanabilirler. Oyun zamanında erken çocukluk eğitimi kuramına göre kurallı oyunlar üç farklı aşamada uygulamaya konur. Bu oyunlar, dinlendirici, ısıdırıcı ve hareketlidir. Isındırıcı oyunlar çocukları düzenlemeli ve hareketli oyunlara hazırlama amacı ile oynanan oyunlardır. Parmak

oyunları, basit vücut hareketleri, taşıt taklitleri veya insan-hayvan taklitleri örnek olarak gösterilebilir. Bir kısım kurallı oyunların süresi veya kuralları net bir şekilde bellidir ve değiştirilmeye uygun değildir. Bu tarz oyunlar yapılandırılmış oyun olarak adlandırılırlar. Satranç ve kart oyunlarını örnek olarak gösterebiliriz.

Kullanılan araca göre oyun çeşitleri

Bu oyun çeşitleri araçta yapılan, araçsız yapılan ve araç ile yapılan oyunlar olarak üç ayrı başlık altında toplanan oyunlardır:

1. **Araçta Yapılan Oyunlar:** Oyun aracı üzerinde veya içerisinde oynamaya müsait oyunlardır. Bu oyunlara örnek olarak jimnastik sırası, jimnastik minderi, tahterevalli, atlama kasaları, denge aleti, salıncak ile oynanan oyunlar verilebilir.
2. **Araçla Yapılan Oyunlar:** Top oyunları, labut devirme, iple oynanan oyunlar, hulahop oyunları gibi bir oyun aracı kullanımı ile oynanan oyunlardır.
3. **Araçsız Yapılan Oyunlar:** taklit yürüyüşleri, saklambaç, ayak yere basmaz, kimdir bu gibi herhangi bir arca ihtiyaç duyulmadan oynanan oyunlardır.

1.1.6. Oyunun Çocuktaki Gelişime Olan Etkileri

Gelişim, döllenmeden başlayarak insan hayatının sona ermesine kadar devam eden içinde nitel ve nicel birçok değişimi içeren, öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucunda bireyde görülen biyo-psiko-sosyal bir süreçtir (Senemoğlu, 1997). Yaşamın ilk yıllarında beyin olgunlaşırken tüm yetenek ve beceriler, duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel alanlar iletişim halindedir ve gelişim sıralı bir şekilde gerçekleşir (Robinson, 2008). Özellikle okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin hızlı olduğu, kritik dönemlerin bulunduğu, kişiliğinin oluştuğu ve gelişim alanlarının desteklenmesinin önemli olduğu bir dönemdir. Çocuklar ilk yaşam deneyimlerini oyun sürecinde edinirler bu sebeple oyun, çocukların gelişim dönemleri için oldukça gerekli bir ihtiyaçtır (Senemoğlu, 2018).

Çocuk kendisi ile beraber gittiği her yere mutlaka oyun götürür. Dünyadaki bütün çocuklar oyun oynarlar. Oyun hem çocuğun gelişiminde hem de eğlenip eğitiminde önemli bir role sahiptir. Oyun çocuğun bütün gelişim alanlarında etkili olduğu kadar çocuğun vücudunu tanınmasında da büyük bir katkıya sahiptir. Oyun oynayan çocuklar, oyun oynamayan çocuklara oranla daha sağlıklı bireylerdir ve gelişim hızı açısından bakıldığında daha çabuk bir şekilde gelişim gösterirler. Oyun oynamayan çocuklarda ruhsal ve bedensel bakımdan

sağlıksız bireyler olmaları yüksek bir ihtimaldir. Erken çocukluk eğitiminin temellerini oluşturmalarının yanı sıra oyun eğitimin hemen hemen her alanında kullanılmaktadır.

Oyun çocukta psikomotor gelişimi, dil gelişimini, öz bakım becerilerinin gelişimini, dil gelişimini ve sosyal-duygusal gelişimi etkiler.

1.1.6.1. Oyunun Çocuktaki Fiziksel ve Psikomotor Gelişime Olan Etkileri

Çocukların fiziki gelişimlerinin en yüksek olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuklar yürümeye başlamalarının ve keşfetme dürtülerinin etkisiyle oldukça büyük bir hareket etme eğilimine sahiptir. Özellikle yürüme, koşma, atlama, sıçrama, sekme, fırlatma gibi kaba motor faaliyetleriyle fiziksel gelişimleri desteklenir (Duman, 2015). Çocuklarda parmak ve el kaslarının gelişimi olan küçük kasların gelişmesi ise geçirme, tutma, örme, koparma, dikme, kesme, boyama, bağlama, yoğurma, çözme ve düğümleme benzeri etkinliklerle bağlantılı şekilde artmakta ve bunun sonucu olarak da günlük hayatta pek çok yetinin edinimi sağlanmaktadır. Oyun içinde çocuğun bedeni hareket halindedir. Oynadıkları oyunlar da büyük kas veya küçük kas gelişimlerini destekleyici hareketler mutlaka bulunur. Çocuğun oynadığı oyunların tümü bu tarz etkinliklerin en az bir ya da birkaçını sağlamaktadır (Koçkar, Girmen, Anılan ve Öztürk, 2004).

Oyunun içerisinde fiziksel mücadele de bulunmaktadır. Bunun sonucunda ise özellikle gelişme çağındaki çocuklarda aktif oyun oynaması ile; kalın ve ince kaslar, solunum ve dolaşım sistemi, kemiklerin ve eklemlerin ile tendonlar, immün sistem, nörolojik sistemin gelişmesinin sonucu olarak; fark edebilme, karar verebilme ve dikkatin gelişimi desteklenmektedir. Organizmanın sistemlerindeki bu gelişimler ise; güç, hız, sağlamlık, devinim, beden koordinasyonu ve yeteneklerin gelişimi şeklinde ortaya çıkar (Yamaner, 2001).

Psikomotor gelişmesinin tamamlanması çocukta tepki hızı, eşgüdüm, tepki, güç, denge, dikkat ve esneklik becerilerinin de tamamlanmış olduğu anlamına gelir. Bunlar çocukta oyun oynayarak kazanılan ve gelişen yeterliklerdir (Koçyiğit ve ark., 2007).

Bütün oyunların hem çocukta tüm gelişim alanlarına hem de büyük kas gelişimine katkısı vardır. Oyun oynamak çocukların vücut performansını kuvvetlendirir. Masa başında oynanan oyunlara nispeten açık havada oynanan oyunlar büyük kas gelişiminde önemli bir etkiye sahiptirler. Bu etkinliklere örnek olarak bisiklete binmek, binicilik, tenis, jimnastik, masa tenisi, basketbol, futbol ve voleybol gibi spor etkinlikleri örnek olarak verilebilir.

Ayrıca çocukların parmaklarının gelişimine yani ince motor gelişimine büyük etkisi olan aktivitelere çamur, kum, su, kil benzeri doğal malzemeler ile alakalı oyunları ve boyama, karalama ve çizme gibi fırça, kalem ve boya kullanımı örnek olarak gösterilebilir. Bu becerilerin tümünde el-göz uyumu(koordinasyonu) gereklidir (MEB, 2007c).

1.1.6.2. Oyunun Çocuktaki Sosyal-Duygusal Gelişime Olan Etkileri

İnsanın kendisini en kolay ifade etme yolu duygulardır. Ayrıca sosyal bağlar kurulurken de duygular esas rolü yüklenir. Bu sebeple “sosyal-duygusal” kavramının bütünsel bir şekilde açıklanması gereklidir (San-Bayhan ve Artan, 2004). Çocukların sosyal-duygusal gelişimini gözlemleme ve destekleme için oyun en etkili yöntemidir.

Toplumun kurallarının öğrenilmesi, çevredeki insanlarla nasıl iletişim kurulacağı ve nasıl davranılması gerektiği çocuklar tarafından oyun vasıtasıyla öğrenilir (Mengütoy, 1999). Çocukta oyun esnasında başkasını dinleme ve gözlemleme diğerlerinin davranışlarını algılayabilme, devam eden bir faaliyete nasıl katılım sağlayacağını bilme içe kapanıklık ve utangaçlık duygularını nasıl aşacağını öğrenme, anlaşmazlık durumlarından orta yolu bulma becerileri gösterebilme, ilişki kurmak için ilk adımı atabilme, red durumlarını aşabilme, saldırganlığını kontrol edebilme benzeri pek çok yetiyi kazandığı ve geliştiği gözlenebilir (Sevinç, 2004).

Oyunun çocuk üzerinde sosyal gelişim açısından büyük yararlar sunmaktadır;

- Kız çocuğu genel olarak anneyi ya da yakın çevresinde bulunan başka bir kadını model alırken, erkek çocuk babayı ya da yakın çevrede bulunan başka bir erkeği kendisine model seçerek cinsel bir kimlik edinmektedir.
- Çocuk oyun aracılığıyla anne babanın ya da yakın çevredeki diğer kişilerin rollerini gerçekleştirerek, kişilerin arasındaki ilişkileri, sorumlulukları, tavır, davranış biçimlerini ve karakterlerini öğrenir ve ortaya koymaktadır.
- Çocuk oyun aracılığıyla etrafında gözlemlediği postacı, polis, kuaför gibi farklı meslek gruplarından insanları taklit eder ve bu yolla o meslek hakkında bilgiye sahip olur, mesleğin gerektirdiği nitelikleri öğrenir.
- Çocuk sözlü olan ve sözel olmayan sosyal kurallar bütününe öğrenir.
- Çocuk oyun aracılığıyla; başkalarını sevmeyi ve saygı gösterebilmeyi, yönetebilme ve yönetilmeyi, sorumluluk bilincini, kendisine ve başkalarına güven duymayı, karar verme ve uygulamayı, haklarının neler olduğu ve haklara saygı gösterebilmesi gibi pek çok toplumsal ilişkiler hakkında olan kuralları öğrenmektedir (Dönmez, 1992).

Oyun ortamı, çocuğun iç dünyasını özgürce yansıttığı ve duygularını ifade ettiği güvenli alanlardır (Aydın, 2003). Oyun sayesinde çocuklar kendilerini ifade ettikleri gibi çevresindeki diğer insanlarla da iletişimlerini kuvvetlendirirler. Oyun ortamı çocuklara yardımlaşabilmeyi, paylaşabilmeyi, iş birliği yapma, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmeyi öğretip onların toplama daha rahat bir biçimde uyum sağlamasını sağlar. Bu da sosyal ve duygusal gelişimini destekler (Çağdaş ve Seçer, 2011).

1.1.6.3. Oyunun Çocuktaki Bilişsel Gelişime Olan Etkileri

Bloom, doğumdan sonraki ilk sekiz yılın beyin gelişimi için çok önemli bir dönem olduğunu; beyin gelişiminin yaklaşık olarak %80'inin bu kritik yaş aralığında tamamlandığını; bu dönemin en anlamlı ve verimli şekilde geçirilmesi gerektiğini söylemiştir (Öztürk, 2010; akt. Aslan, 2019). Bu yüzden bilişsel gelişim bakımından önemli bir dönem olan okul öncesi dönemde çocuğun yararına olan etkinliklere önem verilmelidir. Çocuk için en önemli etkinliklerden birisi oyundur. Bu dönemde oyun çocuğun fiziksel, dil, sosyal-duygusal gelişimleriyle beraber bilişsel gelişimini de desteklemektedir.

Oyun sayesinde çocuk çevresinde gördüklerini sorgular, öğrenir ve anlamlandırmaya çalışır. Böylece çocuğun zihninde belirli bir bilgi birikimi olur. Çocuk farkında olmadan mantık yürütmeyi, nesne veya kavramları kıyaslamayı, seçim yapmayı öğrenir. Oyun esnasında çocuklar, rakiplerinin son halleri ile alakalı tahminde bulunabilme ve akıl yürütebilme durumu içerisindeyler. Bu akıl yürütme bazı verilere dayanarak yapılır ve ilerleyen yaşantıda bilimsellik ilkesinin temellerini atar (Hazar, 1996). Çocuklar oyun sırasında düşünme, sınıflama, sıralama, değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri kullanır. Oyun problem çözebilmek için uygun ortam sağlayan bir niteliğe sahiptir ve bu yüzden oyun problem çözme becerilerinin geliştirirken önemli olan bir unsurdur (Driscoll ve Nagel 2008). Bu beceriler çocuğun bilişsel gelişimini oyun yoluyla destekler.

Oyun içerisinde çocuklara kavramlar, olaylar ve deneyimler öğretilir. Bu da oyunun en önemli niteliklerinden birinin keşfedilerek öğrenilmesinden kaynaklanır. Oyunlar aracılığı ile;

- Nesnelerin tanınması, isimlendirilmesi ve onların işlevlerinin,
- Mantık yürütebilme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, seçim yapabilme, dikkat toplama, kendini amaca yöneltme,
- Düşünme, algılama, eşleştirme, sıralama, sınıflandırma, analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişinin hızlanması,

- Erime, kuruma, buharlaşma, soğuma gibi doğa olaylarını öğrenilmesi,
- Ağırlık, renk, şekil, boyut, hacim, zaman, mekân, soğuk, sıcak gibi birçok kavramı kazanılır (Dönmez, 1992; MEB, 2007b; MEB, 2007c).

1.1.6.4. Oyunun Çocuktaki Dil Gelişimine Olan Etkileri

Dil gelişimi doğum ile beraber gelişmeye başlar. Dil gelişiminin başlaması ile beraber çocuk çevresini ve dünyayı keşfetmeye başlar. Keşfettiklerini başkaları ile paylaşması diğer insanlarla her türlü iletişim kurabilmesini sağlamasının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimini destekleyip akademik yeterlilikler olarak adlandırılan okuma-yazma ve matematik becerilerinin gelişimi açısından da oldukça etkili bir durumdur (Sevinç, 2003; Üstün, 2007). Çocuklar da becerilerin yanı sıra kendilerini ifade edebilmek için belirli işaretleri, sembolleri sonuçta dili öğrenmelidir. Okul öncesi dönem sözcüklerin ve kavramların hızlı kazanıldığı bir dönemdir (Owens, 2011). Çocuklar dil gelişimini tamamlarken çocuk oyunları onları desteklemektedir. Bilhassa evcilik oyunlarının ve simgesel oyunların dil gelişimi üzerindeki rolü çok büyüktür.

Çocuk oyunlar sayesinde arkadaşlarıyla iletişim kurmayı, onları dinlemeyi, kendini ifade etmeyi, istediği veya istemediği şeyleri dile getirebilmeyi öğrenir. Bu sayede sözcük bilgisini ve iletişim becerilerini geliştirir. Çocuk oynadığı her nesne ve oyun çeşidi ile yeni kelimeler öğrenir ve bu sayede kelime dağarcığını genişletme fırsatına sahiptir (Seyrek ve Sun, 2005).

Çocuğun oyun sırasında konuşma dilini kullanmasındaki amaçlar; konuşulan şeyleri algılayabilme, kullanım amaçlarını öğrenebilme, yeni kelimeler ve sözcükler edinebilme, konuşmaları esnasında değişik eylem çekimlerini kullanabilme, elinde bulunan nesnelerin ve araçların adlarını öğrenebilme, durumu düşünerek değerlendirebilme, soru sorabilme, soruları yanıtlayabilme, nesne ya da durumları sıralandırma, hayal dünyasını ve düşüncelerini anlatma ve benzeridir (Çeliksoy, 2008).

Oyun çocuk için vazgeçilemez bir faaliyettir. Oyunun çocuğun hayatında var olmaması halinde çocukta fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim açılarından bir tamamlanma görülemez. Çocuğun beden ve ruhen olan gelişiminde eksiklikler olur (Hirose, Koda, Minami, 2012). Çocuk oyun sayesinde kullanacağı dile çözümleme fırsatı bulur. Oyunun çocuğun gelişim alanlarını destekleyen etkisi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bundan dolayı çocuklar için önemli olan okul öncesi dönemde oyunun etkisini inceleme ve oyunun eğitimdeki yeri ve önemi üzerine de araştırmalar yapılma gerekliliği oluşmuştur.

1.1.7. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim programında oyun etkinliklerine sıkça yer verilmiştir. Program çocuğun oyun yolu ile öğrendiğini, kendini, yakın ve uzak çevresini oyunla tanıdığını, düşüncelerini en iyi oyun esnasında gösterebildiğini ve bilişsel yeteneklerini oyun içerisinde kazandığını vurgulamıştır (MEB, 2013).

Çocuğun en önemli haklarından biri olan oyun, okul öncesi dönemde öğretim için kullanılan yöntemdir ve çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmelerinin temelidir (Önder ve Çiftçi, 2020). Okul öncesi eğitim döneminde gelişim sürecinin her basamağında oyunun önemi büyüktür. Y. S. Toureh, oyunun eğitim üzerindeki rolü hakkında şunları dile getirmiştir.: “Oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğer yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı yetişkinin geliştirmek istediği öğretme yöntem ve tekniklerinin temelini oluştururlar.” (Dönmez, 1992).

Eğitimde çocukların planlı ya da plansız şekilde oynadıkları birçok oyun çeşidi bulunmaktadır. Oyunlar kendi içerisinde farklılıklara sahip olsa bile çocuklar bunlardan keyif alır ve fakında olmadan olsa bile edindikleri pek çok yeni edinim bulunmaktadır. Bundan ötürü okulda düzenlenmekte olan eğitim ortamlarında temelleri oyuna dayanan faaliyetler yapılmalı ve çevre çocuğun rahat bir şekilde oyun oynayabilmesi için uygun bir biçimde dizayn edilmelidir (Ayan ve Memiş, 2012). Ortam düzenlenmesi sayesinde oyunun eğitimdeki etkililiği de artacaktır.

Eğitim sürecinde oyunların kullanımına ilişkin oyunun olumlu etkilerini Haliloğlu (2001) şöyle sıralamaktadır:

- Oyun kuralları dürüstçe uygulanırsa, çocukta dürüstlük, sorumluluk duygusu gelişir,
- Çalışmalara oyun ile başlamak çocuğu yapılacak olan çalışmalara hazırlama sürecidir. Bunun yanında dersten önce oluşan stresi de en az düzeye indirger,
- Hayal gücünü olumlu açıdan etkilediğinden oyun nerede ve nasıl oynanır ise oynansın eğitim için çok önemli bir araç işlevindedir,
- Oyun düzenli bir sosyal yapıya olumlu etki yaptığı gibi çocukları sosyal yönden de eğitmektedir,
- Okul içerisinde akademik bir yoğunluğun olduğu düşünüldüğünde oyun, öğrencilerin etkinlik gereksinimlerini karşılayacaktır,

- Oyun bir beceri öğrenme aracı olarak değerlendirilse, oyun yardımıyla birçok beceri rahatlıkla kazandırılabilir,
- Bazı oyunların duygusal zorlanmayı gideren özelliği düşünüldüğünde, öğrencilerin stres ve gerilimden uzak tutulması için önemli araçtır (aktaran Gedik, 2012).

Oyunlar, çocukta fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan pek çok yönden gelişime katkıda bulunduğu için, ailelerce ve eğitimcilerce sık sık bir öğretim metodu olarak başvurulur (Michael & Chen, 2006; Özyürek ve Çavuş, 2016). Oyun çocuklar için evde de okulda da en etkili eğitim aracıdır. Okul öncesi eğitim döneminde ise oyunun eğitim aracı olarak kullanılabilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür.

1.1.8. Öğretmenlerin Çocuk Oyunlarında Rolü

Vygotsky'nin görüş ve kuramını yansıtan araştırmacılara göre, eğitimcilerin çocukların oyunlarına katılmaları oyunların değer kazanmasına ve çocukların gelişiminin en üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Akt. Öncü ve Özbay, 2005).

Oyun oynamak her çocuk için gerekli bir haktır. Öğretmenin buradaki görevi sınır belirleyerek çocuklar için güvenli bir ortam sağlamaktır. Fakat öğretmen sınırları belirlerken çocukların yaratıcılıklarını ve özgürlüklerini kısıtlamadan yapmalıdır. Bu sayede çocuk ve öğretmenin aralarında oyun ve oyunu keyifli bulma sayesinde bir etkileşim olur (Singer, 2015). Bu iletişim sayesinde oyunun sadece çocuğa değil öğretmene de katkısı olduğu söylenilebilir. Çocuklar oyunla kendilerini ifade ederken öğretmen de çocukları daha iyi tanıma ve gözlemleme fırsatını yakalar. Oyun çocukların kendilerini ifade ediş dilidir ve çocuklar en iyi bu yöntemi kullanabilmektedirler (Zembar, 2013). Bu süreçte öğretmenler bazı noktalara dikkat etmelidirler. Bunlardan biri oyun oynarken çocuğun oyunun amaçlarını bilmesidir. Bu sayede çocuk hem oyun sürecini bilecek hem de çocuğun eğitiminde istendik davranışlar meydana gelecektir (Koç Akran ve Kocaman, 2018).

Oyunun çocukların gelişimin alanlarındaki önemiyle beraber öğretmenlerin de bu gelişimde büyük payı olduğu görülmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde öğretmenlerin oyunla öğretimi ve oyun öğretim basamakları üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

1.2. Oyun Öğretimi

Oyunlar özellikle hayatın ilk yıllarında çocuklara araştırma ve keşfetme ortamı sağlarlar. Oyunlar bireylere öğrenme sorumluluğunu kazandıran faaliyetler dizisi şeklinde

açıklanmaktadır. Fakat öğrenmenin ana merkezinde olan ve niteliklerinden dolayı eğitim ortamında kullanılması tavsiye edilen oyunlar, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile yakın bir ilişkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme ortamlarında, kaliteli oyun uygulamaları ve değerlendirilmeleri vasıtasıyla olur (Ellialtıoğlu, 2005).

Süreç boyunca kullanılacak olan uygun metot ve tekniğin seçilmesi, öğrenme öğretme döneminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gereklidir. Bu başarı ise öğretmende çocukların yaşları ve gelişim seviyelerine hangi metot ve tekniğin uygun olacağı hakkında yeterli teknik ve mesleki bilginin var olmasıyla mümkündür (Demirel, 2009).

Yapılan araştırmalar sonucunda oyunların çocuklar için kritik bir öğrenme materyali olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi dönemde oyunun eğitim süreci içindeki önemi ve öğretmenin etkinliği vurgulanmaktadır. Oyunun öneminin oyun çeşitlerinin bilinmesinin yanı sıra oyunu öğretmekte öğretmenler için gereklidir. Bu yüzden oyun öğretiminde belirli bir planlama, uygulama ve değerlendirme olması oyunun eğitim sürecindeki amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

1.2.1. Oyunun Planlanması

Planlama kısa ya da uzun vadede neyin nasıl, ne zaman ve kimlerce uygulanacağını önceden belirlenmesidir ve planlama geleceğe yönelik olan bir süreçtir (Genç, 2007). Eğitimde etkinlikler uygulanırken verimli olunabilmesi için planlama yapılması gerekir. Eğitsel bir amaca erişmek niyetiyle çocuğa hangi oyunların, ne tarz bir ortamda öğretilmesinin önceden belirlenmesi 'oyun eğitiminin planlanması' olarak adlandırılır (Öztürk, 2010).

Oyun öğretim sürecinin etkili olabilmesi için ilk olarak uygulanabilir ve yararlı bir planlama yapılması gereklidir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik oyunlar planlanırken çocuğun gelişim durumları, yetenekleri, ilgi düzeyleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, alakalı göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan dolayı etkinlerin uzun süreli ve karmaşık planlanmış olmasından kaçınılmalıdır. Etkinlikler çocukları boğmayacak biçimde hareketli ve eğlenceli olmalıdır (Öncü ve Özbay, 2005).

Oyun planlanmasında Akandere (2004) 'ye göre şu noktalara dikkat edilmesi gerekir;

- Oyunun hedefi: Önceden, seçilecek oyunun hangi hedefe hizmet edeceği belirlenmeli ve o hedefe yönelik oyunlar oynatılmalıdır.

- Oyunun seviyesi: Oyunun seçiminde grubun yaş, cinsiyet ve fiziki nitelikleri göz önüne alınmalıdır.
- Oyunun yeri: Seçilen oyunlar, yaşanan mevsimin koşullarına, ortamın fiziki fırsatlarına, var olan saha ve malzemeler göz önüne alınarak tercih edilmelidir.
- Araç ve gereç: Tercih edilen araç gereçlerin, oyunun hedefine, konusuna ve karakterine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Oyun süresi: Oyun süresine karar verilirken oyuncuların yaş ve fiziksel kapasiteleri göz önüne alınmalı ve oyunun tekrarının kaç defa olacağı belirtilmelidir.

Oyun etkinliklerinin daha verimli olabilmesi için planlamada dikkat edilmesi gereken bölümler vardır. Oyunun faaliyet planında var olması gereken kısımlar:

- **Kazanım ve göstergeler:** Bu bölümde oyun etkinliği esnasında çocuklara kazandırılması amaçlanan kazanım ve göstergeler verilir.
- **Öğrenme süreci:** bu bölümde oyun etkinliği açıklanır. Oyun etkinliği esnasında kullanılacak ortamın dizayn biçimi ve kullanılacak materyallerin ne biçimde kullanılacağı verilir. Oyunun ismi, oyunun nasıl oynanacağı ve kurallar betimlenir. Oyuncuların oyundaki görevleri ve çocukların nasıl yönlendirileceği anlatılır. Çocuk ve öğretmenin süreçte yüklendiği roller açıklanır.
- **Materyaller, sözcükler, kavramlar:** bu bölümde oyun etkinliği esnasında kullanılacak olan materyal ve oyunun araç gereçlerine yer verilir. Oyun etkinliği esnasında çocuklar tarafından ilk defa kullanılacak olan sözcükler ve oyun esnasında verilecek olan kavramlar yazılır.
- **Aile katılımı:** Aileler tarafından yapılabilecek destekleyici olan oyun etkinlikleri yer alır.
- **Değerlendirme:** sorular aracılığı ile etkinlik sürecinin gözden geçirilmesi gereklidir. Bu soruların oyun etkinliği esnasında çocuğun yaşantı ve duygularını paylaşmasına olanak sağlayan gösterge ve kazanımlar hakkında olması gerekmektedir.
- **Uyarılama:** eğer sınıfta özel gereksinimi olan bir çocuk var ise, etkinliğin uyarılama kısmına etkinliğin metodunda, kullanılmış olan materyallerde ve öğrenme süreci boyunca yapılacak olan düzenlemelerle göz önüne alınması gereken hususlar yazılır (MEB, 2016).

Oyunun sınıf içerisinde hedefine uygun ve nitelikli bir şekilde uygulanması için uyan oyunların seçilmesinin ve planlanmasının yapılması gereklidir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi hakkındaki fikir ve tutumları, öz-yeterlikleri kaliteli

bir eğitim sürecine erişilebilmesi için oldukça büyük bir değere sahiptir (Kadim, 2012; Tepe ve Demir, 2012).

1.2.2. Oyunun Uygulanması

Oyunun planlanması kadar sınıf ortamında uygulanma şekli de önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun ile alakalı faaliyetlerin iyi bir biçimde yapılabilmesi için oyun oynanacağı mekanın, oyun esnasında kullanılacak olan materyal ve araç gereçlerin, oyun ekibinin noksansız bir şekilde olması gerektiği Ellialtıoğlu (2011) tarafından vurgulanmaktadır. Oyun faaliyetlerini yaparken takip edilecek olan adımlar şöyledir:

Oyun Oynanacak Mekanın Hazırlanması: İlk olarak öğretmen tarafından hangi oyunların oynanacağı seçilir. Ve bu belirleme sürecinde oyunun oynanacağı mekanın özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğretmen tarafından oyun mekanının sınıf mı yoksa bahçemi olacağı, bahçede oynanacağı takdirde toprak alanda ya da beton bir alanda mı oynanacağı seçilmelidir. Eğer oyun mekanı sınıf ise oyun alanının havalandırma, temizlik, ısı ve aydınlık açısından sağlık koşullarına uygun olup olmadığı dikkate alınması gereken hususlardır. Oyun alanında tehlikeli olduğu düşünülen araç ve gereçler oyun alanının dışına çıkarılmalıdır. Grup bireylerinin sayısına göre oyun oynanacak olan uygun mekan seçilmelidir.

Oyunun Araç Gereçlerinin Hazırlanması: Oyun esnasında gerekecek olan araç ve gereçler daha önceden hazırlanmalıdır. Bu konu hakkında çocuklardan destek alınmalıdır. Bu çocukların oyunu her açıdan bir bütün şeklinde benimsemelerine yardımcı olur. Böylece çocukta işbirliği içinde çalışma kavramının kazanılması desteklenir.

Oyun Grubunun Hazırlanması: Çocuğun kendini oyuna önceden hazırlamasını sağlamak şarttır. Oyun ile alakalı yapılan küçük bir deneme buna yardımcı olur. Bu denemeler aracılığı ile, oyun esnasında oluşabilecek olan hatalar önlenabilir ve oyun daha da sağlıklı bir biçimde gerçekleşir.

Isınma Hareketlerinin Yapılması: Oyun ile alakalı ısınma hareketleri oyuna geçiş aşamasını kolaylaştırır. Oyun grubunu psikolojik açıdan oyuna hazırlar. Yapılan ısınma hareketleri çocuk için fazla yorucu olmamalıdır. Bu hareketler sayesinde grup bireyleri birbirleri ile bütünleşmeye yönelik alıştırımlar yapmış olur.

Bilinen Oyunların Yinelenmesi: Bilinen oyun kurallarının yinelenmesi çocuğun yeni öğreneceği oyun kurallarını daha kolay ve hızlı bir şekilde anlamasını basitleştirir.

Oyunun uygulanma aşamasında izlenen bu aşamalar çocukların oyundan keyif almaları için önemlidir. Öğretmen yeni bir oyun öğretirken ortamı hazırladıktan sonra oyunu çocuklara göre sunmalıdır. İlk adımda oyunun ismi, çocuğun ilgi ve alakasını çekecek şekilde söylenir. Böylece çocuk oyuna hazır hale getirilmeye çalışılır. Bir sonraki adımda çocuğa oyunun nasıl oynanacağından ve oyun kurallarından sıkmadan anlatılır. Eğitimci oyunun detayları hakkında çok iyi bilgiye sahip olmalı ve oyun öğretimi esnasında herhangi bir çelişiklik durumuna düşmemelidir. Eğer oyunda var ise ebenin, liderin ve oyuncuların rolleri anlatılır. Kura tekniği ve sayışma yöntemleri oyun için rol dağılımında kullanılabilecek olan yöntemlerdir. Ebe ya da lider olmak tüm çocuklar tarafından istenebilir. Rol değişiklikleri oyun tekrarlanması esnasında yapılmalıdır. Böyle bir durumda eğitimci tarafından çocuklara açıklamalar yapılmalıdır. Oyunun her tekrarlanma durumunda rol değişikliğinin yapılabileceği ve bütün çocukların sıra sıra her rolü alabileceği eğitimci tarafından çocuklara anlatılmalıdır. Böylece çocuğun rahatlaması sağlanır ve grubu oluşturan çocuklar arasında oluşabilecek olan kıskançlık, kırgınlık ve düşmanlık benzeri olumsuz olan duyguların ortaya çıkmasına engel olunur. Uygun kuralllar ve gerekli olan araç gereçler ile yeni oyunun oynanmasına geçilir. Tüm çocukların oyuna katılım sağlamasına, oyun kurallarının uygun bir şekilde oynanmasına ve gereken materyallerin yerine farklı materyallerin kullanılmaması da göz önünde bulundurulması gereken diğer hususlardandır (MEB, 2016).

1.2.3. Oyunun Değerlendirilmesi

Öğretim süreci esnasında yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin saptanması amacı ile yapılır (Semerci, 2008). Değerlendirmenin doğru ve etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken yerler vardır. Bilinçli bir şekilde değerlendirme yapılabilmesi için çocuğun büyümesi, gelişimi, planlama, uygulama, öğretim, öğretim yöntem ve özelliklerine yönelik farklı etmenler ile beraber dikkate alınmalı ve çocuk öğretmen tarafından düzenli bir şekilde gözlemlenmeli ve gözlem neticesinde gözlem sonuçları saptanmalıdır (Akandere, 2004).

Gerçekleştirilen öğretim ve eğitim faaliyetlerinin ne kadar etkin olmuş olduğunun saptanması, eğitimin tüm aşamalarında oldukça önemli bir noktaya sahiptir. Eğitimin aşamalarının birbirleri ile bağlantılı olduğu ve bir sonraki aşamada olacak olan öğrenmelerin bir önceki aşamada yetecek düzeyde gerçekleşmiş olan öğrenmelerin pozitif bir şekilde etkilendiği araştırma bulgularıyla gösterilmiştir. Çocuk açısından gereken temel yaşam yetilerinin kazanımında okul öncesi dönem fazlasıyla önem taşıyan bir dönemdir. Çocuğa

bu yaşlarında verilecek olan eğitim, çocuğun duygusal, bilişsel, sosyal, dil ve motor gelişim alanlarıyla kendine bakma yeteneklerinin aynı anda ve çok yönlü bir şekilde destek çıkılmasını ve çocuğun bireysel niteliklerini göz önüne alarak objektif bir şekilde değerlendirilmesini şart kılar (MEB, 2013).

Oyunun değerlendirilmesi sürecinde öğretmen oyun amacı, uygulanması ve bunu göre bir değerlendirme odaklı olmamalıdır. Çocukları oyun boyunca gözlemleyen öğretmen değerlendirmesini sürecin her anında yapmalıdır. Öğretmen değerlendirmeyi bir araç yerine bir amaç haline getirmemelidir. Araç olarak görmeyen öğretmen kendisi ile birlikte öğrencilerini de yanlış bir şekilde yönlendirir (Ertuğrul, 2003).

Öğretmen ile çocukların beraber değerlendirme yapması; Öğretmen ile çocuğun değerlendirme işleminde çocuğa yardım etmek için çocuğa ‘ oynadığımız bu oyun hoşuna gitti mi, öğrendiğin yeni şeyler nelerdir?’ şeklinde yardımcı sorular yöneltebilir. Çocuklar tarafından verilen olumsuz cevaplar karşısında öğretmen çocuğa karşı kırıncı ve ters bir tavır takınmamalı, çocuğun düşüncelerine saygı göstermelidir. Öğretmen tarafından gösterilen ters bir davranışın çocuğu incitme ihtimali vardır. Çocuğun kişilik gelişimde olumsuz bir etki gösterebilir. Çocuğun konuşmamasına, içine kapanık bir hale gelmesine ve daha sonra yapılacak olan değerlendirme süreçlerine de katılım göstermemesine sebebiyet verebilir. Açık bir şekilde; değerlendirme yapılmaksızın çocuklara uygulanan eğitim hakkında tam anlamıyla bilinçli bir sonuca ulaşılması pek mümkün değildir (Ellialtıoğlu,2011).

Öğretmenin çocukları ayrı değerlendirmesinin yanında çocuklarla beraber yaptığı değerlendirme de önemlidir. Bu sayede öğretmen kendi eksik yanlarını, hatalarını, oyun planının uygulanabilirliğini çocuklardan aldığı geri dönüşler sayesinde fark eder. Öğretmen oyun öğretimi konusunda kendi değerlendirmesini de yapabilmelidir. Öğretmenin oyunun önemi bilmesi, planlaması, uygulaması kadar oyun öğretiminde öz yeterliği de sahip olması gerekmektedir.

1.3. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavram olarak ilk Albert Bandura tarafından 1977 yılında sosyal öğrenme kuramı bağlamında meydana çıkmıştır. 1986 senesinde sosyal öğrenme kuramı Sosyal Bilişsel Kuramı şeklinde tekrardan isimlendirilmiştir (Zulkosky, 2009). Öz-yeterlik Bandura tarafından, kişinin yapabileceği belli bir işe yönelik yetenekleri hakkında sahip olduğu inanç olarak tanımlanmıştır.

Yeterlik; sonuç beklentisi ve öz-yeterlik olarak iki kısımdan meydana gelir. Öz-yeterlik; kişinin sonuç üretmesini gerektiren tutumu başarıyla uygulamaya koyabilmesine olan inancıdır. Sonuç beklentisi ise; kişinin belirli sonuçlara sebep olacak tutumlarını değerlendirmesidir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Hollender (2001)'e göre öz-yeterlik kişinin bir işi başarırken kendisini ikna etmesi ile bağlantılıdır. Benzer şekilde; Pajares öz yeterliği bireyin belirli bir davranışı organize etme ve gerçekleştirme yeterliğine ilişkin inancı olarak ifade etmektedir (Pajares,1996). Snyder ve Lopez (2001) öz-yeterlik bazı şartlar altında kişinin becerileriyle' acaba neler yapabilirim' sorusuna kendi kendine verdiği yanıtla alakalı duyduğu içsel olan bir inançtır ve öz-yeterlik gözlenebilen, algılanabilen bir beceri değildir. Bir başka tanım ise öz-yeterliliği gelecekte kişinin karşısına çıkabilecek olan zorlukları aşmada ne kadar başarılı olacağı konusunda kendisi ile ilgili yargısı ve inancı olarak açıklar (Senemoğlu, 2007).

Albert Bandura'ya göre öz yeterliliği etkileyen dört ana etken vardır. Bu etkenler şu şekildedir (aktaran Altunkaya, 2018):

1. Yaşanmışlık yolu ile kazanılan deneyimler
 2. Diğerlerinin yaşantılarını gözlemleyerek edinilen dolaylı yaşantılar
 3. Yaşamış olduğu sosyal çevrede var olan kişiler tarafından alınan geri dönütler
 4. Kişinin fizyolojik durumları
1. Doğrudan edinilen deneyimler: kişinin yaşantı sonucunda elde ettiği deneyimler doğrudan edinilen deneyimler denir. Bu deneyimler içerisinde kişinin elde ettiği başarı kişide güçlü bir öz-yeterlik inancının oluşmasına sebep olur. Kişinin başarısız olduğu deneyimler ise bu inancın oluşmasında olumsuz bir etkiye sahiptir.
 2. Dolaylı olan yaşantılar: birey ve bireyin kendisine model olarak aldığı bireyler arasında algıladıkları benzerlik birey üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Model olarak alınan kişinin sahip olduğu başarılar veya başarısızlıklar kişinin öz-yeterlik inancında büyük bir etkiye sahiptir.
 3. Geri dönütler: Önceden belirlenmiş olan hedeflerin tam anlamıyla uygulayabilecek yeteneğe sahip olan ve bu konu hakkında çevresinden gelen “bu işin üstesinden kolaylıkla gelebilirsin.” gibi sözlü mesajlar alan kişilerin karşı karşıya geldikleri durumlarda kendi yeterlilik durumlarını veya yeteneklerini sorgulamanın yerine başarabileceklerine olan hissiyatları artacak ve kişi başarıya ulaşmak için çok daha fazla çaba gösterecektir.

4. Fizyolojik Durum: Kişinin yapacağı iş hakkındaki öz-yeterlik algısını, kişinin kendisini bedensel ve ruhsal bakımdan kendini iyi ya da kötü hissetmesi etkiler.

Öz-yeterlik kavramını ilk defa ortaya çıkaran Bandura (1997), bireylerin yüksek ve düşük az-yeterlik algılarının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

Öz-yeterlik algıları yüksek olan bireylerin özellikleri:

- Karşılaştıkları zor görevlerden kaçmak yerine faydalı olacak deneyim olarak görürler.
- Zor görevlerde çaba göstererek çözüme ulaşırlar ve bunu sorumluluk olarak görürler.
- Öz-yeterlikleri başarısızlık durumunda çabuk geri gelebilir.
- Zorluklar karşısındaki yaşadıkları başarısızlıkları çaba sarf etmemekten değil, yetersiz beceri ve bilgidен olduğunu düşünürler.
- Sıkıntılı durumlarda umutsuzluk ve stres yaşamak yerine kendilerine güvenmeyi tercih ederler.
- Başarılı olma hedefleri bireylerin hislerini iyi yönde etkiler.

Öz-yeterlik algıları düşük olan bireylerin özellikleri:

- Zorlandıkları ve sıkıntılı sonuçları olacağını düşündükleri durumlarda kaçma eğilimi gösterirler.
- Hedeflerini gerçekleştirme konusunda ve sorumluluklarını takip etme konusunda isteksizlerdir.
- Zorluklar karşısında çözüm odaklı olmak yerine olumsuz duygularla kötü sonuçların gerçekleşmesi düşünürler.
- Zor işlerde hemen vazgeçme eğilimleri vardır.
- Yaşadıkları başarısızlıklarda öz-yeterliklerini tekrar kazanmaları uzun sürer.
- Kendilerine güvenmeyip çaba göstermezler ve bunun nedenini yeteneksiz olmalarından kaynaklandığını düşünürler.
- Sıkıntılı durumlarda umutsuz ve stresli olurlar.
- Denedikleri bir işte başarısız olduklarında denemekten vazgeçip umutsuzluğa kapılırlar.
- Eski yaşantılarındaki olumsuz tecrübeler, yeni yaşantılarında da deneyim kazanmalarını engeller.

Bıkmaz (2002)'a göre de kişinin bir problemle veya olumsuz olan bir durum ile karşılaştığı zaman ne ölçüde çaba göstereceğini ve ne kadar bir zamanda bu durumu aşacağını kişinin öz-yeterlik inancı belirler. Olumsuz bir durum ile karşılaşan kişinin kendi kabiliyetleri

hakkındaki endişeleri kişinin çabalarının yavaşlamasına yol açabilir ve dahası mücadele etmekten vazgeçmesine bile sebep olabilir. Fakat kendine olan inancı tam olan ve öz-yeterlik algısı yüksek olan kişi zorluklar karşısında daha fazla azim ile çabalayarak ayakta kalabilmeyi başaracaktır.

Eğitimde de öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, çalışması zor olan çocuklarla bile yaşadıkları öğretim sürecinde, öz-yeterliği düşük olan öğretmenlere göre daha istekli, çocuklara karşı sabırlı ve mesleki değerlere daha bağlı oldukları görülmüştür (Wollfolk-Hoy, 1990). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sıkıntılar karşısında pes etmedikleri programı uygulama aşamasında daha etkin oldukları sonucuna varılabilir. Bu nedenle öğretmenlerde öz-yeterlik algıları eğitim için önemlidir.

Öğretmenlerin sürekli olarak değişen bir topluma uyum sağlayabilmeleri için kendilerini tanımları ve yeterliklerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenin daha da etkili bir öğretmen olmasında yüksek öz yeterliliğe sahip olmak önemli bir yardımcı etkidir (Odden, 2015). Bu yüzden öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yüksek olması öğrencilerin aldığı eğitimi de olumlu yönde etkilemektedir. Spero ve Hoy (2005) öğretmenin öz-yeterlik inancını “ öğretmenin öğretmek amacıyla gösterdiği çabayı, işlerinde erişmek istedikleri amaç seviyelerini ve buna bağlı bir şekilde meydana çıkan hedefleri etkileyen etmen.” şeklinde açıklamışlardır (Akt. Dolapçı, 2013).

Albert Bandura öz-yeterlik kavramını, öğretmenlerin eğitimi doğrultusunda oluşturulmuş bir kavram olarak görmektedir. Bu kavramın, öğretmenin tutumlarını irdelleyip incelemek yönünde, öğretmenlerin etkinliklerinde olan bireysel farklılıkları betimlemek amacıyla kullanılmaya uygun olan ve bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli faydalara sahip kavramlar içinde bulunduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları hakkında yapılan çalışma ve gözlemler incelendiğinde; yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha bilinçli, planlı ve düzenli oldukları, sınıf yönetimi konusunda olumlu yaklaşımlar uyguladıkları, öğrencinin başarısını ve motivasyonunu yüksek seviyelerde tutmada çok daha başarılı kişiler oldukları vurgulanmaktadır (Akt. Derbedek, 2008).

Öğretmenlik öz-yeterlik inancının gelişmesinde de dört temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar öz-yeterlikleri etkileyen etkenlere benzer şekilde; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır. Performans başarıları, bireyin başarısının veya başarısızlığının doğrudan deneyimi olan öz-yeterliğin gelişimi için etkinliği büyük bir kaynaktır. Öğretmenler, öğretim tamamlandığında performanslarını

değerlendirerek, daha sonraki öğretimde bu inançlara göre hareket etme yetenekleri hakkında yeterlik yargıları geliştirirler (Bandura,1986).

Öğretmen olarak kendilerine güvenen öğretmenler, yüksek öz-yeterlik algısına sahiptirler. Bu güvenlerinden dolayı sınıfın yönetimi, kullanılacak teknik ve yöntemler, öğrenciye olan yaklaşımlar gibi birçok konuda kendilerini geliştirme şansına sahiptirler (Baltaoğlu-Gökdağ, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015). Bu yüzden çocukların aldığı eğitim ve bunun sonucunda başarıları iyi yönde etkilenmektedir. Öğretmenin çocuklar ile etkileşimleri esnasında algılarının ve duygularının sınıfın atmosferine ve çocuklara verilen geri dönütler düşünülecek olursa; alan bilgisine sahip olmasına karşın öz-yeterlik algısı düşük öğretmenin derslerde verimli olması beklenebilecek bir durum değildir (Çetin, 2004). Bunun sonucunda öğretmenlerin öz-yeterliklerinin diğer donanımları kadar önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamalarında etkiye sahip olan en kıymetli etmenlerden biri öğretmenin öz-yeterlik inançlarıdır (Can, 2015).

Öğretmenler mesleklerini ne seviyede yürüttüklerinin bilincinde olmalıdırlar. Eğitimin ilk kademesi olarak görülen okul öncesi dönem çocuklar için çok önemlidir. Bu yüzden öğretmenler bu dönemde aldıkları eğitimin uygulama ve buna dair inançların da çözüm odaklı olmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri bu konuda daha çok öz-yeterliğe sahip olması gerekir. Eğitim de en önemli basamakların başında gelen okul öncesi, çocuğun hayatında en değerli olan yıllar olarak geçmektedir (Gürkan,2005).

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin çalışmalarında daha planlı oldukları, sorun karşısında kolay çözüm buldukları, değişim ve yeniliklere açık oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterliği yüksek olduğunda çocuğun ailesiyle, yöneticilerle daha olumlu bir iletişimde oldukları ifade edilmektedir (Collins vd., 2002).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının sınıf içerisindeki etkinliklerde planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarında önemli olduğu görülmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin kıyasla daha verimli bir eğitim ortamı sunacakları sonucuna varılabilir. Bu yüzden eğitimde öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının üzerine araştırmaların yapılması eğitim de verimi arttıracakı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışılan grup/evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analizi bulunmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ile Gaziantep ili merkez ilçelerde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimindeki öz-yeterliklerini incelemek amaçlanmış, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte olan ya da devam eden durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1994).

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili merkez ilçelerinde 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 1525 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma örneklemini belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zaman, para ve iş gücünden kaynaklanan sorunlar sebebiyle, seçilecek olan örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapmaya uygun bir kesimden seçilmesi uygun örnekleme yöntemi ile mümkün olmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili merkez Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulları ile anasınıflarında çalışan 145 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışma da veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’ kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, yaş, son mezun olunan eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan yaş grubu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, sınıftaki çocuk sayısı, stajyer öğrenci durumu) yönelik bir formdur. Araştırmacı çalışma sonucunun verimli olabilmesi için yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan yaş grubu, sınıf mevcudunda normallik dağılımlarına göre birleştirme yapmıştır.

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi

Kadim (2012) tarafından geliştirilen bu anket beş bölümden oluşmaktadır. I. bölüm kişisel bilgi formu (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, çalışılan yaş grubu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, sınıf mevcudu, yardımcı-stajyer öğrenci durumu), II. bölüm 1-14. maddeleri ile oyun etkinliklerinin planlanmasıyla ilgili kısmı, III. bölüm 15-24 maddeleri ile oyun etkinliklerinin uygulanmasıyla ilgili kısmı, IV. bölüm 25-31. maddeleri ile oyun etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili kısmı ve V. bölümde 32-38. maddeleriyle oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerin incelenmesiyle ilgili kısmı oluşturmaktadır.

Anketin güvenilirliğin test edilmesinde alfa katsayısından yararlanılarak, güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ön uygulamadan 5 hafta sonra 40 öğretmenin 32'sine anket tekrar uygulanmış ve test tekrar test katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test Pearson katsayısı $r=.94$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmaların ardından planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik olarak dört alt boyuttan ve 38 maddelik beşli likert tipinde oluşturulan 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik Anketi' çalışmaya uygun olduğu düşünülmüş ve kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin sadece 19. maddesi olumsuz olduğu için bu madde ters puanlanır. Buna göre alınacak en yüksek puan 186, en düşük puan ise 42'dir. Alınan puanın yüksek olması, öğretmenin oyun öğretimi konusunda kendisini yeterli hissettiği anlamına gelmektedir.

Anketin I. Bölümündeki kişisel bilgi formu kullanılmamış olup, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama aracını geliştiren kişi ile iletişime geçilip gerekli izinler alınarak veri toplama araçları kullanıma hazır hale getirilmiştir. Söz konusu araçları uygulayabilmek için Aksaray Üniversitesi Etik Kurulu ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli onay ve izinler

alındıktan sonra verilerin toplanmasına başlanmıştır. Araştırmacı tarafından; Gaziantep ilinde Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarıyla iletişime geçilerek araştırmanın kapsamından bahsedilmiştir. Veriler, uygulanacak form ve ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından ‘Google Forms’ üzerinden hazırlanan anket ile çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Normallik değeri için yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler ‘-2 ve +2’ aralığında olmadığından dolayı verilerin normal dağılmadığı görülmüştür (Can, 2022). Bunun sonucunda verilerin normal dağılmadığından ikili gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üç ya da daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Kruskall Wallis H Testi kullanılmıştır. Demografik özelliklere ait değişkenler için frekans ve yüzde değer dağılımları tablo halinde verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri ile cinsiyet, görev yaptıkları okul yeri, görev yaptıkları okul türü ve stajyer öğrencinin olup olmasına ilişkin bulgular için Mann Whitney U Testi, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, görev yaptığı yaş grubu ve görev yaptığı sınıf mevcuduna ilişkin bulgular için ise Kruskall Wallis H Testi kullanılmıştır.

Anlamlılık seviyesi olarak 0.05 kullanılmış olup, $p < 0.05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0.05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Değişkenleri analiz etmede kullanılan test tablosu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere Normallik Dağılımlarına Göre Uygulanan Testler

Değişken	Uygulanan Test Türü	Uygulanan Test
Cinsiyet	Non-Parametrik	Mann-Whitney U
Yaş	Non-Parametrik	Kruskall Wallis H
Öğrenim Durumu	Non-Parametrik	Kruskall Wallis H
Mesleki Kıdem	Non-Parametrik	Kruskall Wallis H
Çalışılan Çocuk Yaş Grubu	Non-Parametrik	Mann-Whitney U
Kurum Türü	Non-Parametrik	Mann-Whitney U
Kadro Durumu	Non-Parametrik	Kruskall Wallis H
Sınıf Mevcudu	Non-Parametrik	Kruskall Wallis H
Stajyer Öğrenci	Non-Parametrik	Mann-Whitney U

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ‘Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi’ ile araştırmacı tarafından geliştirilen cinsiyet, yaş, son mezun olunan eğitim düzeyi, kıdem yılları, çalışılan yaş grubu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, sınıftaki çocuk sayısı, stajyer öğrenci durumlarının incelendiği anket sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler Tablosu

		n	%
Cinsiyet	Kadın	132	91.0
	Erkek	13	9.0
	Toplam	145	100.0
Yaş	25 yaş ve altı	4	2.8
	26-30	66	45.5
	31-35	40	27.6
	36-40	16	11.0
	41-50	19	13.1
	Toplam	145	100.0
Eğitim Düzeyi	Açıköğretim	2	1.4
	Lisans	118	81.4
	Önlisans	7	4.8
	Yüksek lisans	18	12.4
	Toplam	145	100.0
Kıdem Yılı	1-5 yıl	37	25.5
	6-10 yıl	72	49.7
	11-15 yıl	21	14.5
	16-20 yıl	9	6.2
	21 yıl ve daha fazla	6	4.1
	Toplam	145	100.0
Çalışılan Yaş Grubu	3-5 yaş (36-60 ay)	65	44.8
	5-6 yaş (61-72 ay)	80	55.2
	Toplam	145	100.0
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu	68	46.9
	İlköğretim bünyesindeki anasınıfı	77	53.1
	Toplam	145	100.0
Kadro Durumu	Kadrolu Öğretmen	110	75.9
	Sözleşmeli Öğretmen	21	14.5
	Ücretli Öğretmen	14	9.7
	Toplam	145	100.0

Tablo 2. (Devam)

Sınıf Mevcudu	10 kişi ve daha az	13	9.0
	11-15 kişi	23	15.9
	16-20 kişi	45	31.0
	21-25 kişi	53	36.6
	26 kişi ve daha fazla	11	7.6
	Toplam	145	100.0
Stajyer Öğrenci	Evet	59	40.7
	Hayır	86	59.3
	Toplam	145	100.0

Tablo 2'ye göre; araştırmada olan öğretmenlerin %91'inin (n=132) kadın, %9'unun (n=13) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının %2.8'inin (n=4) 25 ve altı yaşlarda, %45.5'inin (n=66) 26-30 yaşları arasında, %27.6'sinin (n=40) 31-35 yaşları arasında, %11'inin (n=16) 36-40 yaşları arasında, %13.1'sinin (n=19) 41 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %1.4'ü (n=2) açık öğretim, %4.8'i (n=2) önlisans, %81.4'ü (n=118) lisans, %12.4'ü (n=18) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kadro durumlarına bakıldığında %75.9'unun (n=110) kadrolu, %14.5'inin (n=21) sözleşmeli ve %9.7'sinin (n=14) ücretli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre ise %25.5'inin (n=37) 1-5 yıl, %49.7'sinin (n=72) 6-10 yıl, %14.5'inin (n=21) 11-15 yıl, %6.2'sinin (n=9) 16-20 yıl, %4.1'sinin (n=6) 21 yıl ve daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında %46.9'unun (n=68) anaokulunda, %53.1'inin (n=77) ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin %44.8'i (n=65) 3-5 yaş (36-60 ay) ve %55.2'si (n=80) 5-6 yaş (61-72 ay) grubu ile çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %9'unun (n=13) 10 ve daha az öğrencisi, %15.9'unun (n=23) 11-15 öğrencisi, %31'inin (n=45) 16-20 öğrencisi, %36.6'sının (n=53) 21-25 öğrencisi, %7.6'sının (n=11) da 26 ve daha fazla öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde %40.7'sinin (n=59) yardımcı stajyer öğrenci varken, %59.3'ünün (n=86) yardımcısının olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmasına ait test Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu

		Cinsiyet					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	p
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	Kadın	13 2	64.41	65.00	49.00	70.00	4.84	73.63	775.5	0.566
	Erkek	13	63.92	64.00	57.00	70.00	4.41	66.65		
	Toplam	14 5	64.37	65.00	49.00	70.00	4.79			
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	Kadın	13 2	29.37	29.00	15.00	41.00	4.77	71.75	693.5	0.253
	Erkek	13	31.08	30.00	26.00	37.00	3.93	85.65		
	Toplam	14 5	29.52	29.00	15.00	41.00	4.72			
Değerlendirmeye Alt Boyut Ölçek Puanı	Kadın	13 2	25.39	25.00	18.00	30.00	3.11	72.36	774	0.559
	Erkek	13	25.85	26.00	19.00	30.00	3.46	79.46		
	Toplam	14 5	25.43	25.00	18.00	30.00	3.13			
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	Kadın	13 2	29.36	29.50	20.00	35.00	3.56	72.78	828.5	0.838
	Erkek	13	29.69	29.00	25.00	35.00	3.30	75.27		
	Toplam	14 5	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53			
Genel Toplam Ölçek Puanı	Kadın	13 2	148.54	149.00	113.00	176.00	11.80	72.36	774	0.561
	Erkek	13	150.54	151.00	127.00	170.00	12.81	79.46		
	Toplam	14 5	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86			

Tablo 3'e göre; öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya yönelik öz-yeterliklerinde kadın öğretmen puanlarının 64.41, erkek öğretmen puanlarının ortalamaları 63.92 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulamaya yönelik öz-yeterliklerinde kadın öğretmen puanlarının 29.37, erkek öğretmen puanlarının ortalamaları 31.08 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin oyun etkinliklerini değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinde kadın öğretmen puanlarının 25.39, erkek öğretmen puanlarının ortalamaları 25.85 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerine yönelik mesleki öz-yeterliklerinde kadın öğretmen puanlarının 29.36, erkek öğretmen puanlarının ortalamaları 29.69 olduğu görülmüştür. Genel toplam ölçek puanına bakıldığında ise; kadın öğretmen puanlarının 148.54, erkek öğretmen puanlarının ortalamaları 150.54 olduğu görülmüştür.

Yapılmış olan Mann-Whitney U Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ($r=0,566$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,253$; $p>0,05$), değerlendirme ($r=0,559$; $p>0,05$), mesleki ($r=0,838$; $p>0,05$) alt boyutları ve genel ölçek ($r=0,561$; $p>0,05$) puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin yaşa göre farklılaşmasına ait test Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına Ait Kruskal Wallis H Testi Tablosu

		Yaş					Kruskal Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=30 yaş ve altı	70	63.90	65.00	49.00	70.00	4.61	67.56	4.593	0.204	-
	2=31-35	40	64.08	65.00	49.00	70.00	5.30	72.16			
	3=36-40	16	65.88	67.50	51.00	70.00	5.37	90.78			
	4=41 yaş ve üzeri	19	65.42	66.00	56.00	70.00	3.66	79.82			
	Toplam	145	64.37	65.00	49.00	70.00	4.79				
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=30 yaş ve altı	70	28.77	29.00	15.00	39.00	4.39	67.32	17.071	0.001*	1-4 2-4
	2=31-35	40	28.53	28.00	20.00	38.00	4.23	61.36			
	3=36-40	16	31.81	32.50	19.00	41.00	6.51	91.91			
	4=41 yaş ve üzeri	19	32.47	32.00	25.00	39.00	3.42	102.50			
	Toplam	145	29.52	29.00	15.00	41.00	4.72				
Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı	1=30 yaş ve altı	70	25.44	25.00	18.00	30.00	3.02	72.96	1.776	0.62	-
	2=31-35	40	25.08	25.00	18.00	30.00	3.37	69.19			
	3=36-40	16	26.44	26.50	21.00	30.00	3.22	85.31			
	4=41 yaş ve üzeri	19	25.32	25.00	20.00	30.00	2.98	70.82			
	Toplam	145	25.43	25.00	18.00	30.00	3.13				
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	1=30 yaş ve altı	70	28.41	28.00	20.00	35.00	3.63	62.00	14.48	0.002*	1-3
	2=31-35	40	29.53	29.00	24.00	35.00	3.05	73.54			
	3=36-40	16	31.69	33.00	24.00	35.00	3.65	99.75			
	4=41 yaş ve üzeri	19	30.79	31.00	25.00	35.00	2.74	89.87			
	Toplam										

	Topla m	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53				
Genel Toplam Ölçek Puanı	1=30 yaş ve altı	70	146.53	147.50	113.00	171.00	11.16	65.41	11.44	0.01*	1-3 1-4
	2=31- 35	40	147.20	149.00	120.00	170.00	11.57	68.11			2-3 2-4
	3=36- 40	16	155.81	156.00	125.00	176.00	14.75	95.59			
	4=41 yaş ve üzeri	19	154.00	153.00	140.00	169.00	8.85	92.21			
	Topla m	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86				

*(p<0.05)

Tablo 4'e bakıldığında yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ($r=0,204$; $p>0,05$) ve değerlendirme ($r=0,620$; $p>0,05$) alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yaş grupları arasında “Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($r=0,001$; $p<0,05$). Araştırmada bu değere göre veriler '30 yaş altı ve 31-35 yaş' aralığında olan öğretmenlere göre '41-50 yaş' aralığında olan öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Yaş grupları arasında “Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($r=0,002$; $p<0,05$). Mesleki alt boyuta göre '30 yaş ve altı' olanlara göre '36-40 yaş' aralığındaki öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Yaş grupları arasında “Genel Toplam Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($r=0,010$; $p<0,05$). Yaş grubu “30 ve yaş altı” olanlarda “Genel Toplam Ölçek Puanı”, yaş grubu “36-40” ve “41-50” arasında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Yaş grubu “31-35” arasında olanlarda “Genel Toplam Ölçek Puanı”, yaş grubu “36-40” ve “41-50” arasında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin en son mezun oldukları eğitim kademelerine göre farklılaşmasına ait test Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin En Son Mezun Oldukları Eğitim Kademelerine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskal Wallis H Testi Tablosu

		En son mezun olunan eğitim düzeyi					Kruskal Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimu m	Maximu m	ss	Sıra Ort.	H	p
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Lisans+Açıköğreti m	120	64.3	65.0	49.0	70.0	4.8	72.50	2.32 8	0.31 2
	2=Önlisans	7	67.0	67.0	63.0	70.0	2.7	95.43		
	3=Yüksek lisans	18	63.7	64.0	54.0	70.0	5.1	67.61		
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8			
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Lisans+Açıköğreti m	120	29.5	29.0	19.0	41.0	4.4	72.36	3.82 8	0.14 8
	2=Önlisans	7	32.6	34.0	25.0	39.0	4.3	101.79		

	3=Yüksek lisans	18	28.4	28.5	15.0	41.0	6.2	66.08		
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7			
Değerlendirmeye Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Lisans+Açık öğretimi	120	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1	72.53	0.93	0.62
	2=Önlisans	7	26.4	26.0	24.0	30.0	1.9	87.57	3	7
	3=Yüksek lisans	18	25.2	26.0	20.0	30.0	3.6	70.47		
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1			
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Lisans+Açık öğretimi	120	29.26	29.00	21.00	35.00	3.47	71.20	2.65	0.26
	2=Önlisans	7	31.29	31.00	28.00	33.00	1.70	97.36	9	5
	3=Yüksek lisans	18	29.56	28.50	20.00	35.00	4.30	75.50		
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53			
Genel Toplam Ölçek Puanı	1=Lisans+Açık öğretimi	120	148.48	149.00	120.00	176.00	11.52	71.99	5.44	0.06
	2=Önlisans	7	157.29	161.00	143.00	163.00	7.27	108.07		6
	3=Yüksek lisans	18	146.94	145.00	113.00	176.00	14.47	66.11		
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86			

Tablo 5'e bakıldığında; öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlamaya yönelik öz-yeterlikleri alt boyutunda, lisans ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puanlarının 64.30, önlisans mezunu öğretmenlerin puanlarının 67.00 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalamaları 63.70 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulamaya yönelik öz-yeterlikleri alt boyutunda, lisans ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puanlarının 29.50, önlisans mezunu öğretmenlerin puanlarının 32.60 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalamaları 28.40 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye yönelik öz-yeterlikleri alt boyutunda, lisans ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puanlarının 25.40, önlisans mezunu öğretmenlerin puanlarının 26.40 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalamaları 25.20 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin oyun etkinliklerine yönelik mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, lisans ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puanlarının 29.26, önlisans mezunu öğretmenlerin puanlarının 31.29 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalamaları 29.56 olduğu görülmektedir. Genel toplam ölçek puanına bakıldığında ise; lisans ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puanlarının 148.48, önlisans mezunu öğretmenlerin puanlarının 157.29 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ortalamaları 146.94 olduğu görülmektedir.

Yapılmış olan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ($r=0,312$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,148$; $p>0,05$), değerlendirme ($r=0,627$; $p>0,05$) ve mesleki ($r=0,265$; $p>0,05$) alt boyutları puanına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim durumları arasında "Genel Toplam Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($r=0,066$; $p<0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte eğitim durumu ön lisans olanlarda "Genel Toplam Ölçek Puanı", daha yüksek görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ait test Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu

		Mesleki Kıdemler					Kruskall Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=1-5 yıl	37	63.9	65.0	49.0	70.0	5.0	69.30	9.724	0.045*	1-4
	2=6-10 yıl	72	63.8	65.0	49.0	70.0	4.9	67.44			2-4
	3=11-15 yıl	21	65.9	67.0	51.0	70.0	4.3	86.38			5-4
	4=16-20 yıl	9	67.9	68.0	64.0	70.0	2.4	106.61			
	5=21 yıl ve daha fazla	6	63.7	65.0	56.0	70.0	5.0	65.33			
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8				
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=1-5 yıl	37	27.9	28.0	15.0	36.0	4.3	60.14	19.787	0.001*	1-4
	2=6-10 yıl	72	29.2	29.0	19.0	39.0	4.2	68.99			2-4
	3=11-15 yıl	21	30.3	31.0	19.0	41.0	5.7	79.52			
	4=16-20 yıl	9	35.3	36.0	27.0	41.0	4.5	118.28			
	5=21 yıl ve daha fazla	6	32.7	32.0	32.0	34.0	1.0	109.67			
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7				
Değerlendirmeye Alt Boyut Ölçek Puanı	1=1-5 yıl	37	25.7	26.0	18.0	30.0	3.0	77.23	2.635	0.621	-
	2=6-10 yıl	72	25.3	25.0	18.0	30.0	3.1	70.90			
	3=11-15 yıl	21	25.4	25.0	19.0	30.0	3.2	71.57			
	4=16-20 yıl	9	26.6	26.0	22.0	30.0	2.8	87.17			
	5=21 yıl ve daha fazla	6	24.2	23.0	20.0	30.0	4.0	55.83			
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1				

Tablo 6. (Devam)

Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	1=1-5 yıl	37	28.49	28.00	21.00	35.00	3.38	62.88	15.732	0.003*	1-4
	2=6-10 yıl	72	28.93	29.00	20.00	35.00	3.49	67.37			2-4
	3=11-15 yıl	21	30.62	30.00	24.00	35.00	3.25	86.74			
	4=16-20 yıl	9	32.78	33.00	28.00	35.00	2.44	113.61			
	5=21 yıl ve daha fazla	6	31.17	31.00	25.00	35.00	3.49	94.00			
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53				
	1=1-5 yıl	37	146.05	148.00	124.00	170.00	10.33	63.89	15.529	0.004*	1-4
	2=6-10 yıl	72	147.11	147.50	113.00	171.00	11.57	67.88			2-4

Genel Toplam Ölçek Puanı	3=11-15 yıl	21	152.14	150.00	125.00	176.00	12.21	84.29
	4=16-20 yıl	9	162.56	165.00	141.00	176.00	10.24	119.28
	5=21 yıl ve daha fazla	6	151.67	150.50	140.00	169.00	10.98	81.75
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86	

*(p<0.05)

Tablo 6 verilerine göre yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre oyun öğretimine ait öz-yeterlikleri arasında değerlendirme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken; planlama, uygulama ve mesleki alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdem yıl grupları arasında “Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir($r=0,045$; $p<0,05$). Kıdem yılı “1-5 yıl”, “6-10 yıl” ve “21 yıl ve daha fazla” olanlara göre kıdem yılı “16-20 yıl” olanların lehine sonuçlanmıştır.

Verilere göre “Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($r=0,001$; $p<0,05$). Kıdem yılı “1-5 yıl” ve “6-10 yıl” olanlara göre kıdem yılı “16-20 yıl” olanların lehine sonuçlanmıştır.

Kıdem yıl grupları arasında “Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmezken($r=0,621$; $p>0,05$), “Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($r=0,003$; $p<0,05$). Kıdem yılı “1-5 yıl” ve “6-10 yıl” olanlara “Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı”, kıdem yılı “16-20 yıl” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Kıdem yıl grupları arasında “Genel Toplam Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($r=0,004$; $p<0,05$). Kıdem yılı “1-5 yıl” ve “6-10 yıl” olanlara göre kıdem yılı “16-20 yıl” olanların lehine sonuçlanmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin çalışılan çocuk yaş gruplarına göre farklılaşmasına ait test Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Çalışılan Çocuk Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu

		Çalışılan Yaş Grubu					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	p
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	3-5 yaş (36-60 ay)	65	64.4	65.0	49.0	70.0	4.7	72.53	2569.5	0.903

	5-6 yaş (61-72 ay)	80	64.4	65.0	51.0	70.0	4.9	73.38		
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8			
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	3-5 yaş (36-60 ay)	65	29.0	29.0	15.0	39.0	4.9	69.05	2343.5	0.306
	5-6 yaş (61-72 ay)	80	29.9	30.0	19.0	41.0	4.5	76.21		
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7			
Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı	3-5 yaş (36-60 ay)	65	25.3	25.0	18.0	30.0	2.9	71.65	2512.5	0.726
	5-6 yaş (61-72 ay)	80	25.5	25.0	18.0	30.0	3.3	74.09		
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1			
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	3-5 yaş (36-60 ay)	65	29.15	29.00	20.00	35.00	3.54	70.48	2436.5	0.514
	5-6 yaş (61-72 ay)	80	29.59	30.00	21.00	35.00	3.53	75.04		
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53			
Genel Toplam Ölçek Puanı	3-5 yaş (36-60 ay)	65	147.89	148.00	113.00	170.00	11.61	70.92	2464.5	0.59
	5-6 yaş (61-72 ay)	80	149.39	150.00	124.00	176.00	12.08	74.69		
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86			

Tablo 7'ye bakıldığında; öğretmenlerin oyun etkinliklerinde planlamaya yönelik öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-5 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının 64.40 ve 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının ortalamaları 64.40 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde uygulamaya yönelik öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-5 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının 29.00 ve 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının ortalamaları 29.90 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde değerlendirmeye yönelik öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-5 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının 25.30 ve 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının ortalamaları 25.50 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin oyun etkinliklerine yönelik mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-5 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının 29.15 ve 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının ortalaması 29.59 olduğu görülmektedir. Genel toplam ölçek puanına bakıldığında ise; 3-5 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının 147.89 ve 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin puanlarının ortalamaları 149.39 olduğu görülmektedir.

Yapılmış olan Mann-Whitney U Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öz-yeterliklerinde yaş grubu değişkenine göre planlama ($r=0,903$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,306$; $p>0,05$), değerlendirme ($r=0,726$; $p>0,05$), mesleki ($r=0,514$;

$p>0,05$) alt boyutları puan değerleri ve genel toplam ölçek ($r=0,590$; $p>0,05$) karşılaştırılmış ve gruplar arası anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin çalışılan kurum türlerine göre farklılaşmasına ait test Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Çalışılan Kurum Türlerine Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu

		Çalışılan Kurum Türleri						Mann Whitney U Testi		
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	p
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	Anaokulu	68	64.6	65.0	51.0	70.0	4.3	73.49	2584.5	0.894
	İlköğretim bünyesindeki anasınıfı	77	64.2	65.0	49.0	70.0	5.2	72.56		
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8			
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	Anaokulu	68	29.9	29.0	15.0	41.0	4.7	76.04	2411.5	0.412
	İlköğretim bünyesindeki anasınıfı	77	29.2	29.0	19.0	41.0	4.7	70.32		
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7			
Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı	Anaokulu	68	25.3	25.0	18.0	30.0	2.8	70.43	2443.5	0.487
	İlköğretim bünyesindeki anasınıfı	77	25.6	26.0	18.0	30.0	3.4	75.27		
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1			
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	Anaokulu	68	29.76	30.00	24.00	35.00	3.49	76.73	2364.5	0.313
	İlköğretim bünyesindeki anasınıfı	77	29.06	29.00	20.00	35.00	3.55	69.71		
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53			
Genel Toplam Ölçek Puanı	Anaokulu	68	149.57	150.00	125.00	176.00	11.21	75.74	2432	0.461
	İlköğretim bünyesindeki anasınıfı	77	147.96	148.00	113.00	176.00	12.43	70.58		
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86			

Tablo 8’e bakıldığında; öğretmenlerin oyun etkinliklerinde planlamaya yönelik öz-yeterlilikleri alt boyutunda anaokullarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması 64.60, ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması ise 64.20 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde uygulamaya yönelik öz-yeterlilikleri alt boyutunda anaokullarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması 29.90, ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması ise 29.20 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilikleri alt boyutunda anaokullarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması 25.30, ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması ise 25.60 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin oyun etkinliklerinde yönelik mesleki öz-yeterlilikleri alt boyutunda anaokullarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması 29.76, ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması ise 29.06 olduğu görülmüştür. Genel toplam ölçek puanına bakıldığında ise; anaokullarında

görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması 149.57, ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmen puanlarının ortalaması ise 147.96 olduğu görülmüştür.

Yapılmış olan Mann-Whitney U Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ($r=0,894$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,412$; $p>0,05$), değerlendirme ($r=0,487$; $p>0,05$), mesleki ($r=0,313$; $p>0,05$) alt boyutları ve genel toplam ölçek ($r=0,461$; $p>0,05$) puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin kadrolu olmalarına göre farklılaşmasına ait test Tablo 9’da gösterilmiştir.



Tablo 9. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Kadrolu Olmalarına Göre Farklılaşmasına Ait Kruskal Wallis H Testi Tablosu

		Kadrolu Olma Durumu						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Kadrolu Öğretmen	110	64.0	65.0	49.0	70.0	5.0	70.46	4.673	0.097	-
	2=Sözleşmeli Öğretmen	21	64.3	65.0	56.0	70.0	4.4	71.00			
	3=Ücretli Öğretmen	14	67.0	68.0	61.0	70.0	2.9	95.96			
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8				
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Kadrolu Öğretmen	110	29.6	29.0	15.0	41.0	4.9	72.94	3.05	0.218	-
	2=Sözleşmeli Öğretmen	21	28.4	28.0	20.0	39.0	4.8	63.10			
	3=Ücretli Öğretmen	14	30.9	31.0	25.0	35.0	3.0	88.32			
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7				
Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Kadrolu Öğretmen	110	25.0	25.0	18.0	30.0	3.3	67.10	10.681	0.005*	1-3
	2=Sözleşmeli Öğretmen	21	26.3	27.0	23.0	30.0	2.1	84.33			
	3=Ücretli Öğretmen	14	27.6	27.0	24.0	30.0	2.2	102.39			
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1				
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	1=Kadrolu Öğretmen	110	29.34	29.00	20.00	35.00	3.54	72.00	3.49	0.175	-
	2=Sözleşmeli Öğretmen	21	28.67	30.00	21.00	34.00	3.45	65.79			
	3=Ücretli Öğretmen	14	30.93	31.50	25.00	35.00	3.29	91.71			
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53				
Genel Toplam Ölçek Puanı	1=Kadrolu Öğretmen	110	147.95	148.00	113.00	176.00	12.30	69.61	8	0.018*	1-3
	2=Sözleşmeli Öğretmen	21	147.67	150.00	124.00	163.00	10.45	70.67			
	3=Ücretli Öğretmen	14	156.36	157.50	143.00	170.00	7.20	103.14			
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86				

*(p<0.05)

Tablo 9'a bakıldığında; yapılmış olan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumlarına göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ($r=0,097$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,218$; $p>0,05$) ve mesleki ($r=0,175$; $p>0,05$) alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Değerlendirme alt boyutunda ise kadrolu öğretmenlere göre ücretli öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır ($r=0,005$; $p<0,05$). Genel toplam ölçek puanına göre de kadrolu öğretmenler ücretli öğretmen olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir ($r=0,018$; $p<0,05$).

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre farklılaşmasına ait test Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayılarına Göre Farklılaşmasına Ait Kruskall Wallis H Testi Tablosu

		Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı					Kruskall Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=10 kişi ve daha az	13	64.3	66.0	57.0	70.0	3.8	69.15	5.732	0.22
	2=11-15 kişi	23	65.8	68.0	54.0	70.0	5.1	89.50		
	3=16-20 kişi	45	64.1	66.0	49.0	70.0	5.5	73.27		
	4=21-25 kişi	53	64.5	65.0	56.0	70.0	3.7	70.05		
	5=26 kişi ve daha fazla	11	62.0	62.0	49.0	70.0	6.3	56.18		
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8			
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	1=10 kişi ve daha az	13	29.5	30.0	21.0	37.0	4.3	74.31	2.572	0.632
	2=11-15 kişi	23	30.7	30.0	15.0	41.0	5.4	85.28		
	3=16-20 kişi	45	29.1	29.0	19.0	38.0	4.5	68.93		
	4=21-25 kişi	53	29.5	30.0	19.0	41.0	4.6	71.62		
	5=26 kişi ve daha fazla	11	29.2	29.0	20.0	36.0	5.3	69.05		
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7			

Tablo 10. (Devam)

Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı	1=10 kişi ve daha az	13	25.5	26.0	19.0	30.0	3.6	73.81	2.183	0.702
	2=11- 15 kişi	23	25.3	25.0	18.0	30.0	3.2	71.76		
	3=16- 20 kişi	45	25.1	24.0	19.0	30.0	3.3	67.73		
	4=21- 25 kişi	53	25.9	26.0	18.0	30.0	2.9	79.19		
	5=26 kişi ve daha fazla	11	24.9	25.0	20.0	30.0	3.0	66.36		
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1			
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	1=10 kişi ve daha az	13	27.77	26.00	24.00	34.00	3.63	51.58	4.146	0.387
	2=11- 15 kişi	23	29.87	29.00	24.00	35.00	3.11	78.20		
	3=16- 20 kişi	45	29.49	30.00	20.00	35.00	3.73	74.39		
	4=21- 25 kişi	53	29.36	30.00	21.00	35.00	3.57	73.32		
	5=26 kişi ve daha fazla	11	30.09	29.00	26.00	35.00	3.18	80.23		
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53			
Genel Toplam Ölçek Puanı	1=10 kişi ve daha az	13	147.08	148.00	127.00	165.00	10.69	65.92	2.701	0.609
	2=11- 15 kişi	23	151.70	152.00	120.00	176.00	13.01	83.37		
	3=16- 20 kişi	45	147.78	149.00	113.00	171.00	13.02	70.84		
	4=21- 25 kişi	53	149.15	150.00	124.00	176.00	10.43	74.35		
	5=26 kişi ve daha fazla	11	146.18	143.00	130.00	170.00	12.94	62.00		
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86			

Tablo 10'a bakıldığında; yapılmış olan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre oyun öz-yeterliklerinde planlama ($r=0,220$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,632$; $p>0,05$), değerlendirme ($r=0,702$; $p>0,05$), mesleki ($r=0,387$; $p>0,05$) alt boyutları ve genel toplam ölçek puan ($r=0,609$; $p>0,05$) değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arası anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimi öz-yeterliğin sınıflarında stajyer öğrenci olup/olmamasına göre farklılaşmasına ait test Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Araştırmada Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oyun Öğretimi Öz-Yeterliğin Stajyer Öğrenci Olup/Olmamasına Göre Farklılaşmasına Ait Mann-Whitney U Testi Tablosu

		Stajyer Öğrenci Olup/Olmama Durumu					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	p
Planlama Alt Boyut Ölçek Puanı	Evet	59	64.7	66.0	49.0	70.0	4.9	77.32	2282	0.303
	Hayır	86	64.1	65.0	49.0	70.0	4.8	70.03		
	Toplam	145	64.4	65.0	49.0	70.0	4.8			
Uygulama Alt Boyut Ölçek Puanı	Evet	59	29.9	30.0	19.0	41.0	4.9	76.03	2358.5	0.471
	Hayır	86	29.2	29.0	15.0	41.0	4.6	70.92		
	Toplam	145	29.5	29.0	15.0	41.0	4.7			
Değerlendirme Alt Boyut Ölçek Puanı	Evet	59	25.4	25.0	18.0	30.0	3.2	72.15	2487	0.84
	Hayır	86	25.5	25.0	18.0	30.0	3.1	73.58		
	Toplam	145	25.4	25.0	18.0	30.0	3.1			
Mesleki Alt Boyut Ölçek Puanı	Evet	59	29.66	30.00	22.00	35.00	3.55	76.32	2341	0.428
	Hayır	86	29.21	29.00	20.00	35.00	3.53	70.72		
	Toplam	145	29.39	29.00	20.00	35.00	3.53			
Genel Toplam Ölçek Puanı	Evet	59	149.75	151.00	126.00	176.00	11.97	76.19	2348.5	0.448
	Hayır	86	148.01	148.50	113.00	176.00	11.79	70.81		
	Toplam	145	148.72	149.00	113.00	176.00	11.86			

Tablo 11'e bakıldığında; yapılmış olan Mann Whitney U Testi sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde yardımcı (stajyer öğrenci) olup olmamasına göre öz-yeterliliklerinde planlama ($r=0,303$; $p>0,05$), uygulama ($r=0,471$; $p>0,05$), değerlendirme ($r=0,840$; $p>0,05$), mesleki ($r=0,428$; $p>0,05$) alt boyutları ve genel toplam ölçek puan ($r=0,448$; $p>0,05$) değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arası anlamlı fark görülmemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümün içerisinde okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimine yönelik öz-yeterlikleri yapılan analizlere göre tartışma ve sonuç bölümünde verilmiştir. Elde edilen verilerin sonucuna göre de eğitimcilere ve kurumlara faydalı olması düşünülen önerilerden söz edilmiştir.

4.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelemek için 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içinde Gaziantep ili merkez ilçelerde (Şehitkamil ve Şahinbey) görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma çalışma grubunu Gaziantep'e bağlı merkez ilçelerdeki anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan 145 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma için elde edilen veriler "Okul öncesi dönemde oyun öğretimi öz-yeterlik anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin oyun öğretiminde planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlardaki öz-yeterlik puanları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdemleri, çalışılan çocuk yaş grubu, görev yapılan okul türü, kadro durumları, sınıflarındaki çocuk sayısı ve stajyer öğrenci olup/olmadığı değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; %91'inin kadın olduğu, %45.5'inin 26-30 yaş aralığında olduğu, %81.4'ünün lisans mezunu olduğu, %49.7'sinin 6-10 yıl kıdemli olduğu, %55.2'sinin 5-6 yaş grubuyla çalıştığı, %53.1'inin ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yaptığı, %75.9'unun kadrolu olduğu, %36.6'sının sınıf mevcudunun 16-20 çocuk arasında olduğu, %59.3'ünün sınıf içinde stajyer öğrenci olmadığı saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretimine yönelik cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin genel toplam ölçek puanına bakıldığında erkek öğretmenlerin oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik puanları kadın öğretmenlerden fazladır. Bunun nedeni olarak genelde kadınların çoğunlukta

seçtiği okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçen erkeklerin daha severek ve isteyerek tercih yapmaları gösterilebilir.

Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer ve farklı araştırmalar alanyazında mevcuttur.

Kadim (2012), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Bozan (2014)'da yapmış oldukları araştırmalarda bu araştırmaya benzer şekilde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tortop ve Ocak (2010)'ın sınıf öğretmenlerinde eğitsel oyunları uygulamalarına ilişkin görüş inceleme çalışmalarında ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitsel oyunları uygulamada kendilerini daha yeterli gördüklerinin sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlerde olduğu kadar yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir (Tortop ve Ocak, 2010).

Yapılan bu araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık çıkmama nedenleri olarak eğitim yaşantılarında aynı dersleri almaları ve öğretmen olarak oyunun öneminin farkında oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin planlamada ve değerlendirmede anlamlı bir fark olmadığı görülürken; uygulamada ve mesleki alt boyutlarında yaş değişkeninin grubuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uygulama alt boyutunda yaş grubu “30 yaş ve altı” ve “31-35” arasında olanlarda yaş grubu “41-50” arasında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Mesleki alt boyutta yaş grubu “30 ve yaş altı” olanlarda yaş grubu “36-40” arasında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin uygulama ve mesleki alt boyutlarda tecrübelerin arttıkça öz-yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılabilir.

Benzer bir çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde öz-yeterlik algılarını incelediğinde 21 ila 25 yaş arasındaki öğretmenler öğretmenliğe yakın zamanda başlamaları nedeniyle uygulayabilme ve tecrübe olmamasından kendini diğer yaş grup öğretmenlere göre yetersiz hissedebileceğinin sonucuna varmıştır. 26 ila 30 yaş arasındaki öğretmenlerin daha çok tecrübe edilebilmeleri sayesinde öz-yeterliklerinin arttığı, 36 ila 40 yaş arasında en iyi seviyeye ulaştığı çıkarımına ulaşılmıştır (Zararsız, 2012).

Alanyazın incelemesinde öğretmenlerin yaş grubu arttıkça öz-yeterliklerinin arttığı ya da azaldığı sonucuna varılan çalışmalar görülmüştür. (Koç, 2015; Trawick Smith ve Dziurgot,

2010) eğitimcilerle yaptıkları araştırmada kıdem ve deneyim arttıkça öğretmenlerde oyun öğretimi yeterliğinde de artış olacağı çıkarımında bulunmuşlardır. Kadim (2012), Bozan (2014) ve Koç ve Sak (2017)'in yaptıkları çalışmalarda ise öz-yeterliklerin yaş değişkenine göre farklılaşmasının anlamlı bulunmadığı fakat yaş arttıkça deneyimle beraber öz-yeterliğin iyi yönde etkilendiği ifade edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre genel toplam ölçek puanı da yaş grubu “30 ve yaş altı” olanlarda, yaş grubu “36-40” ve “41-50” arasında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Yaş grubu “31-35” arasında olanlarda yaş grubu “36-40” ve “41-50” arasında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Çalışmanın genel puan sonuçlarına göre de öğretmenlerin deneyimi arttıkça öz-yeterliklerinin arttığı sonucuna varılabilir. Bunun sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterlikleri aldıkları eğitimden daha çok öğretmenlikte kazandıkları deneyimler sayesinde arttığı sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte eğitim durumu ön lisans olanlarda genel toplam ölçek puanı daha yüksek görülmektedir.

Alanyazın incelemesinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz-yeterlik algılarında farklılaşma olan veya olmayan çalışmalara rastlanmıştır. Piştav Akmeşe (2015) ve Aslan (2019) yaptıkları araştırmalarında öz-yeterlik algısında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bay ve Alisinanoğlu (2012) da çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretmenlerin oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark bulamamıştır ve öğretmenlerin kişisel olarak gelişim çabasında olmalarının sonucu etkilediği çıkarımında bulunmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre öz-yeterlik algıları genel toplam ölçek puanı ön lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinde daha yüksek çıkmıştır. Benzer bir sonuç alan araştırmada Şenol Ulu (2010), okul öncesi öğretmenlerinde ön lisans mezunlarının oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterliklerin de sadece mezun oldukları eğitim kademesi ve aldıkları eğitim tek başına belirleyici değildir. Kendilerini geliştirmek, yeniliklere açık olmak,

eğitimlere katılmak gibi etkenler sayesinde ön lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek çıkmasına sebep olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde mesleki kıdemlerinin değişkenine göre değerlendirme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken; planlama, uygulama ve mesleki alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıklar planlama alt boyutunda 1 ila 5, 6 ila 10, 21 ve üzeri yıllarda daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlikleri 16 ila 20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre; uygulama ve mesleki alt boyutlarında 1 ila 5 yıl, 6 ila 10 yıl arası kıdemleri olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri 16 ila 20 yıl arası kıdemleri olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bunun sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı sonucuna varılabilir.

Benzer bir çalışmada Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada 16 ve üzeri yıllarda kıdemi olan öğretmenlerin oyun öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının daha düşük kıdem yıllarına göre anlamlı derece de yüksek çıktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerini farklı değerşkenlere göre inceleyen araştırmacılar Koç ve Sak (2017), Bozan (2014), Şenol Ulu (2012) ve Aytaç (2018) de araştırmaları sonucunda öğretmenlerde deneyimler arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük çıkmasının sebeplerini üniversite de çoğunluk olarak uygulama yerine teorik eğitim almalarına ve öğrenci, veli, okul idaresi şeklinde alışık olmadığı etkenlere uyum sağlama sürecinde zorlanmalarının öz-yeterlik seviyelerini olumsuz şekilde etkileyebileceğini çıkarımında bulunulmuştur (Aytaç, 2018). Yapılan bu çalışma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik inançlarının mesleki açıdan kıdemleri arttıkça olumlu seviyede değerşiklik göstereceği sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerde oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık olmadığı görölmüştür. Alanyazın incelemesinde de Bozan (2014), Piştav Akmeşe (2015), Kadim (2012) ve Aslan (2019) benzer şekilde yaş değerşkenine göre anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerde oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarda okul türlerine göre anlamlı farklılık

olmadığı görülmüştür. Uygulama alt boyut sonuçlarına bakıldığında anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik puanları %29.9 ile daha fazlayken, ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik puanları %29.2 ile daha az olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalışma ortamları düşünüldüğünde ilköğretime bağlı olan anasınıflarında bağımsız anaokullarına göre genel olarak fiziki şartlar, diğer öğrencilerin ders-tenefüs saat etkileri, idarecilerin anasınıflarındaki etkinliği gibi nedenler öğretmenlerin oyun öğretimini uygulama aşamasında kurum türü olarak öz-yeterlik farklılıklarına sebep olabilmektedir. Anaokullarında sadece okul öncesi öğrencileri olduğu için hem iç hem dış mekanda çocuklara uygun düzenlemeler daha rahat yapılabilir. Çocuklar için dış mekanda oynanan oyunlar etkin şekilde doğayı kullanabilmelerini, sosyal-duygusal gelişim için daha fazla imkana sahip olabildikleri, öğrenmede motivasyonun daha çok olabildiği, çevreye ait bir parça olurken çevreye de sorumluluk duygusu hissettikleri alanlardır (Drake, 2009). ilköğretime bağlı anasınıflarının çoğunluğunda dış mekan imkanının olmaması, materyal eksiklikleri gibi fiziksel eksiklikler öğretmenlerin oyun öğretiminde kendilerini daha düşük öz-yeterlikte görmelerine sebep olmuş olabilir.

Yapılan bu araştırma sonucuna benzer şekilde Kesgin (2006), Kadim (2012), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Bozan (2014) ve Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri fiziki şartlar, okul imkanları, veli-çocuk profili gibi etkenlerden bağımsız bir şekilde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğretmen bulunduğu her koşul ve ortam da çocuklara yönelik oyun etkinlikleri planlayıp uygulamasını yapabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretiminde öz-yeterliklerinde planlama, uygulama ve mesleki alt boyutlarında kadrolu olma durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Değerlendirme alt boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ücretli öğretmenlere göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde Kadim (2012) ve Aslan (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri kadro durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bozan (2014)'ın çalışmasında ise oyun yeterliğinde kadrolu öğretmenlerin kendilerini sözleşmeli veya ücretli öğretmenlerle kıyasladığında yeterliliklerini fazla hissettikleri sonucu görülmüştür. Ücretli öğretmen ücretleri ve özlük haklarının diğer öğretmenlere göre daha az olması sonucunda görev yapmaya daha isteksiz olabilecekleri sonucuna varmıştır.

Polat (2013), ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sıkıntılarla ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin ‘kalıcı olamadıkları’ yerlerine farklı bir öğretmen göreve başladığında işlerini bırakmak zorunda olduklarını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda diğer araştırmalardan farklı olarak ücretli öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda öz-yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak mevcut ücretli öğretmenlerin de okul öncesi öğretmenliği mezunu oldukları ve atanmaya yönelik bilgilerini güncel tutmaya çalışmaları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerde oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarda sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Genel toplam ölçek puanına bakıldığında ise anlamlı olmamakla birlikte sınıf mevcudu 26 ve daha fazla olan sınıflarda öz-yeterlik puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. İzmir il merkezinde yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri isimli yüksek lisans tezinde, sınıf mevcudunun 25 ve daha çok olduğu zamanlarda öğretmenlerin hareketli oyunlarda katılımlarında azalma olduğu belirlenmiştir (Yıldız,1992). Sınıf mevcudu 25 ve üzerine çıktıkça öğretmenlerin oyun öğretiminde zorlandıkları sonucuna varılabilir. Arslan (2016) ise okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmada sınıf mevcudu arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin de arttığını sonucuna varmıştır.

Alanyazın incelemesi yapıldığında (Aslan, 2019; Kadim, 2012; Koç, 2015; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015) yaptıkları araştırmalarda oyun öğretimi öz yeterlik seviyeleriyle sınıf mevcudu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucu bulmuşlardır. Bunun sonucunda öğretmenler çocuk sayısından etkilenmeden oyun öğretiminde kendilerini yeterli hissettikleri çıkarımı yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında stajyer öğrenci olup/olmamasına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada stajyer öğrenciler yardımcı personel olarak işaretlenmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda yardımcı personelin içeriği belirtilmediği için mevcut çalışmamıza benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmalarında yardımcı personele göre öğretmenlerin oyun öğretime yönelik öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulamadıkları görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde Bozan (2014) yardımcı personeli olanlar lehine, Aslan (2019) uygulama ve mesleki alt boyutunda yardımcı personeli olanlar lehine ve Kadim (2012) de planlama alt boyutunda aynı şekilde yardımcı personelleri olanların lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Sınıf içinde okul öncesi tek başınayken çocukların bireysel özellikleriyle ilgilenme ve etkinlikleri yapma aşamasında zorlanabilir. Yardımcı personel olması öğretmenlerin iş yükünü azaltmaya, verimliliğin artmasına, çocuklara ve etkinliklere daha çok zaman ayırabilmesine yarayacaktır.

4.2. Öneriler

4.2.1. Öğretmenlere Öneriler

- Öğretmenlerin yapılan seminer gibi çalışmaları takip ederek, kendilerini geliştirmeye açık olmaları öz-yeterlik seviyelerini olumlu olarak etkileyebilir.
- Öğretmenler oyun öğretime yönelik seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılabilir.
- Öğretmenler akademisyenlerle birlikte oyun öğretime yönelik ulusal ve uluslararası projelere katılabilir.
- Sınıftaki çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin oyun eğitimi uygulama alt boyutunda öz-yeterliklerinin düştüğü görüldüğünden çocuk sayısının fazla olduğu sınıflarda sınıf ortamının çocuk mevcuduna göre düzenlemeleri eğitimde verimi arttırabilir.

4.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri arttıkça oyun öğretiminde öz-yeterlikleri arttığı görülmüştür. Bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seminer, kurs, hizmet içi eğitim gibi çalışmalar düzenlenebilir.
- Ücretli öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere göre öz-yeterlik seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun sonucunda yetkililer öğretmenlere yönelik kurs açtıklarında kadro durumuna göre öğretmenleri ayırmadan sürece dahil edebilirler.
- Araştırma sonucunda sınıf içinde yardımcı personelleri olan öğretmenlerin oyun eğitimi öz yeterliklerini genel olarak pozitif yönde etkilediği sonucunda sınıfların her birine öğretmene yardım edecek ve takım halinde çalışacak yardımcı personel sağlanması önerilebilir.

- Sınıftaki çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin oyun eğitimi uygulama alt boyutunda öz-yeterliklerinin düştüğü görüldüğünden sınıf mevcutlarını düzenlemek eğitimde verimi arttırabilir.
- Oyun öğretiminde hem kapalı hem açık alan etkin olarak kullanıldığından dolayı anasınıflarının da bağımsız anaokullarının sahip olduğu imkanlara ulaştırılması sağlanabilir.

4.2.3. Yüksek Öğretim Kurumlarına Öneriler

- Üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği bölümünde oyun dersine yönelik uygulamalar ve staj programlarının yoğunlaştırılması yeni mezun öğretmenlerin öz-yeterliklerine katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin ders programlarına oyun öğretiminde uygulama yapabilecekleri seçmeli dersler eklenebilir.

4.2.4. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırmacıların yapacağı farklı illerde ve farklı örneklem gruplarıyla oyun öğretimi hakkında yapılan nitel araştırmalar daha derin bulgulara ulaşmayı sağlayabilir.
- Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı ‘Karma Yöntem’in kullanılmasıyla beraber daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
- Öz-yeterlik çalışmalarında oyun öğretimiyle üniversitede okul öncesi öğretmenliği okuyan öğrencilerle de çalışılabilir.
- Sadece okul öncesi öğretmenleriyle değil farklı branşlardan öğretmenlerle de oyun öğretimi öz-yeterlik alanında çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2004). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Akran, K. S. ve Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 515-533.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. A. B. Aksoy ve H. Dere Çiftçi (Ed.), *Erken çocukluk döneminde oyun duyu motor oyundan kurallı oyuna*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, B. A. ve Çiftçi, D. H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, A. K. (2002). Çocuklarda oyun gelişimi. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 4, 26-28.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- And, M. (2019). *Oyun ve bugü. Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Arıcı, H. ve Arıcı, G. (2014). *Spor bilimleri öğretimi*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Arslan, A. ve Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 47-59.
- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 33-39.

- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 40-43.
- Arslan, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur ve N. Güney (Ed.), *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar içinde* (ss. 84-94). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 14(2). 143-149.
- Aydın, B. (2003). *Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. M. Sevinç (Ed.), İstanbul: Mora Kültür.
- Aytaç, E. Z. (2018). *Fen alanı öğretmenlerinin mesleki gelişiminin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baltaoğlu Gökdağ, M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barnett, E. H. (2018). Three evidence-based strategies that support social skills and play among young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46, 665–672.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-14
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Budak, O. (2016). *4-5 yaş çocuklarının oyuncak tercihleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caillois, R. (1958). *Man, play and games*. (M. Barash, Çev.). Chicago, IL: University of Illinois Press. (Orjinal Yayın Tarihi 1958).
- Camgöz, A. (2010). *Ankara örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu ölçeğinin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (2015). Sources of teaching efficacy beliefs in pre-service science teachers. *Elementary Education Online*, 14(1), 333-348.

- Cengiz, Serpil. (1996). Çocuk oyunlarının sınıflandırılması. *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 287-300.
- Cihan M. (2006). John Locke ve eğitim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173-178.
- Collins, K. M. T., Terry L. J, Lynn C. M., Anthony J. O., Lisa A. W. ve Ann E. W. (2002) Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers. *The Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association*, Chattanooga, TN. 26 Kasım 2022 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474899.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çağdaş, A. ve Seçer Şahin. Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakırer Özservet, Y. (2015). Çocuk dostu belediyecilik. *İller ve Belediyeler Dergisi*, 1(802), 38-43.
- Çelebi Öncü, E. ve Özbay, E. (2008). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök.
- Çelebi-Öncü, E. ve Özbay, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök.
- Çelen, N. (1992). *4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekan konumunu kazanmasında sembolik oyunun işlevi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeliksoy, A. M. (2008). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1) 269-278.

- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Drake, D. (2005). Understanding play in the treatment of an encopretic boy, child and adolescent. *Social Work Journal*, 22(2), 229-242.
- Drake, J. (2009). *Planning for children's play and learning* (1. Baskı). Newyork: Routledge Taylor & Francis Group.
- Driscoll, A. ve Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, birth-eight* (4. Baskı). Pearson Education.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Ankara: Eğiten.
- Duman, G. ve Temel, Z. (2010). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- Ellialtıoğlu Maden, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, Ö., Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2004). Türkiye'de 21 il örnekleminde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler ve drama çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu*, 89-102, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(14), 223-249.

- Ertuğrul, H. (2003). *Son gelişmelerle öğretmenlikte yeni teknikler*. İstanbul: Timas Yayınları.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yay.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-2011.
- Göz, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5 ve 6 yaş çocukların dikkat ve dil becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör, C. (2019). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri görev ve sorumlulukları. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan, Haz.). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Haliloğlu, V. (2001). *Futbolda eğitsel oyunlar*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tubitak Yayınları.
- Hirose, T., Koda, N. ve Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care*, 182(12).
- Hollender, I. (2011). *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The City University of New York.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleriyle problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kıldan, O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kızıloluk, H. (2001). Okulöncesi dönemde grup oyunlarının çocuğun sosyalleşmesi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24-81.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Koçkar, M. T., Girmen, P., Anılan, H. ve Öztürk, A. (2004). *Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Kelebek Matbaası, İstanbul.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 287-300.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçe ye uyarlanması ve 36- 72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçükturan Güler, A. (2005). Okul öncesinde fen ve matematik eğitimi. Altun, A. (Ed.), *Fen ve matematik*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 16-26.
- Michael, D. ve Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston: Thomson Course Technology PTR.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007b). *Oyun etkinliği-I*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007c). *Oyun Etkinlikleri-II*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (2014). *Oyun etkinliği-1*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (2016). *Oyun ve hareket etkinlikleri*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Moyles, J. (2010). Practitioner reflection on play and playful pedagogies. J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* içinde (ss. 13-29). Maidenhead: Open University Press.
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University Of North Dakota.
- Oktay, A. (2000). *Okul öncesi ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Okday, A. (2007). Okulöncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oral, I., Yaşar, D. ve Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Owens, R. E. (2011). *Language development: An introduction* (8. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, T. F., Kandır, A. ve Turla, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde drama*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2005). *Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öncü, Y. E. ve Özbay, E. (2006). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A. ve Arslan Çiftçi, H. (2020). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye’de çocuk oyunları kültürü*. Ankara: Feryal Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimin ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(2), 43-60.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Robinson M (2008). *Child development 0–8. A journey through the early years*. New York: Open University Press,
- Samur Öztürk, A. (2012). Maria Montessori'in hayatı. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.), *Montessori yönteminin tarihsel gelişimi ve ilkeleri: Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı* içinde (ss. 12-49). Ankara: Kök Yayınları.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Schweinhart, L. J. (2020). Günümüzde erken çocukluk eğitimi ve müfredat modelleri. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi mozaigi: Büyük düşünceler/ fikirler, modeller ve yaklaşımlar* içinde (s. 1-11). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. (1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. (Düzenlenmiş yeni baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Sevinç, M. (2003). Dil gelişimi ve ilköğretime hazırlık., M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 169-183) İstanbul: Morpa Yayınevi.- 183.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). *Okulöncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

- Sezgin, S. (2016). İnsan ve oyun: Oyunların dünü, bugünü, yarını. *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. New Yourk Ny: Taylor & Francis.
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27-35.
- Smilansky, S. ve Shafatya, L. (1990). Facilitating play. *Psychosocial and Educational*.
- Snyder, C. R., ve Lopez, S. J. (Ed.). (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Şen, M. (2012). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (2. Baskı) içinde (ss. 403-431). Ankara: Pegem.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Toran, M. ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1),41-54.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (4. Baskı) içinde (ss. 177-203). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2016). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (ss. 187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2018). Oyunun gücü. A. B. Aksoy (Ed.), *Çocuk ve oyun* içinde (s. 12-31). Ankara: Hedef.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen Altınkaymak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Ulu Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uluğ, H. (2007). *Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Uluğ, O. M. (1999), *Niçin oyun?, Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Woolfolk, A. ve Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yalçinkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Ekin.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenen, E. T. (2018). *Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ve sınıf ortamına yansımalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zararsız, N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zembat, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. Nursing Forum Bildiri Kitabı (s. 93-102). Wiley Periodicals, Inc.



EKLER

EK 1. Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü lisansüstü öğrencisi Ayşen Gemici tarafından, yüksek lisans tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Yunus Günindi danışmanlığında yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Gaziantep merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Ankete vereceğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve anketlerden elde edilecek veriler sadece yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılımda gönüllülük esastır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz ve içtenlikle cevaplamanızdır. Tüm soruları yanıtlamanız yaklaşık 15 dakika sürecektir. Araştırma ile ilgili tüm soru, görüş ve önerilerinizi aşağıda yer alan mail adresi üzerinden iletebilirsiniz. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi, sabır ve işbirliği için teşekkür ederim.

Ayşen GEMİCİ, Aksaray Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

BÖLÜM I

1-Cinsiyetiniz:

()Kadın ()Erkek

2-Yaşınız:

() 30 yaş ve altı ()31-35 yaş ()36-40 yaş ()41-50 yaş
()51 yaş ve üzeri

3-Öğrenim Durumunuz:

() Açık Öğretim veya Lisans ()Önlisans ()Yüksek Lisans ()Doktora

4-Kıdem Yılıınız:

()1-5 yıl ()6-10 Yıl ()11-15 Yıl ()16-20 yıl ()21 yıl ve daha fazla

5-Çalıştığınız Çocuk Yaş Grubu:

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

6-Çalıştığınız Kurum Türü:

()Bağımsız Anaokulu () İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı

7-Kadro Durumunuz:

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

8-Sınıfınızın Mevcudu:

()10 ve daha az çocuk ()11-15 çocuk ()16-20 çocuk ()21-25 çocuk
()26 ve daha fazla çocuk

9- Sınıfta Stajyer Öğrenci Var mı?

()Var ()Yok

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

III. BÖLÜM					
Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman

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

V. BÖLÜM

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

EK 2. Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-50605480
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayşen GEMİCİ)

30.05.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşen GEMİCİ'nin " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 22.04.2022 tarihli ve 48378241 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul Müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şehitkamil ve Şahinbey İlçe MEM

BİLGİ:
Aksaray Üniversitesi

EK 3. Ölçek Kullanım İzni

Ayşen Gemici

31 Mar 2021 14:05

☆ ↶ ⋮

Merhaba

Aksaray Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için 'Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlilik Anketi'ne ihtiyacım var. Sizin de yüksek lisans çalışmanızda kullandığınızı gördüm. Bu ölçeğe nasıl ulaşabilirim. Yardımcı olursanız çok sevinirim şimdiden teşekkürler.

3

M

Metin Kadim

Alıcı: ben

11 Nis 2021 16:09

☆ ↶ ⋮

Merhaba Ayşen Hanım,

Yüksek lisans tezimde (2012) kullandığım ölçek tarafımdan geliştirildi.

İlgili anketi gerekli atıfları yapmak koşuluyla kullanmanızda benim için herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

İyi çalışmalar dilerim.

Kimden: "Ayşen Gemici"

Kime: "Metin Kadim"

Gönderilenler: 11 Nisan Pazar 2021 16:04:51

Konu: Re: Ölçek

EK 4. Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-000-00000693690
Konu : Başvurunuz Hk.Başvurunuz Hk

Sayın: Ayşen GEMİCİ

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği” başlıklı 2022/01-11 protokol numaralı başvuru 22.02.2022 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

EK 5. Tez Değerlendirme Formu

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	