

**KUZEY KIBRIS'TA DEVLETTE GÖREVLİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
OYUN ÖĞRETİMİNDE PLANLAMA VE UYGULAMA ÖZYETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ****Ruhsar PEHLİVAN
Sarem ÖZDEMİR****Özet**

Bu araştırmada KKTC MEB İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretim yöntemlerini planlama ve uygulama öz-yeterlik becerileri açısından araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin planlama ve uygulama öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında KKTC'deki okul öncesi okullarında görev yapmakta olan 95 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde "Okul Öncesi Oyun Öğretimi Öz-Yeterlilik Anketi" kullanılmıştır. Bu anket Metin Kadim tarafından yüksek lisans tezi olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar etik prosedürü izlemiş, anketini kullanmak için izin almak üzere Metin Kadim'e e-posta göndermiştir. Gerekli izin aldıktan sonra araştırmacılar güvenilirliğini sağlamış ve veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 20 kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için frekans, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler anketin planlama ve uygulama boyutundan alınan puanlardır. Bağımsız değişkenler cinsiyet, okulun yeri, yaş, eğitim düzeyi, okul türü, öğretmen yardımcısı, sınıftaki öğrenci sayısı, yaş grubu ve kıdemdir.

Sonuç olarak, araştırmacılar bağımsız değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Katılımcıların birçoğu Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olduklarından, tüm öğretmenlerin önemsiz farklılıklara yol açabilecek aynı arka plana sahip oldukları sonucuna varılabilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar yürütülen ülkeye veya şehre göre değişmektedir. Bu nedenle, bu farklılıkların dünyadaki kültürel çeşitlilik nedeniyle meydana gelmiş olabileceği sonucuna varılabilir. Bu çalışma ışığında farklı metodolojiler ve katılımcılar kullanılarak daha fazla araştırma yapılması da önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyun öğretimi, Okul öncesi eğitim, Okul öncesi öğretmeni, Özyeterlik

GİRİŞ

Oyun insanların bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişim alanlarına doğrudan etki eden önemli bir olgudur. Dönmez (1992), oyun ve oyuncağın geçmişinin, insanlık tarihi kadar eski olduğunu vurgulamaktadır. Oyunun tarihinin insanlık kadar eskidir ve günümüze ulaşan oyun ve oyuncaklar da tarih süresince bu doğrultuda gelişim ve değişim göstermiştir. Oyunun çocukluk döneminde temel amaç olduğunu ifade eden Poyraz (2003), oyunun, yaratıcılığı geliştirme, öğrenmeyi destekleme, tecrübe kazandırma, iletişim becerilerini destekleme gibi

hayati becerilere katkıda bulunduğunun altını çizmiştir. Bununla birlikte, Poyraz (2003) oyunun yetişkinliğe hazırlamaya aracı olması, duyguların ifade edilmesine yardımcı olması, özgürce hareket etmeye izin vermesi, haz ve mutluluk kaynağı olmasının yanı sıra gelişimi destekleyen önemli bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Çocuk eğitiminde, oyun araç olarak kullanıldığı zaman, öğrenme ortamında istenilen öğrenci ve eğitimci verimliliği ve etkililiğinin de arttığı gözlenmektedir (Kıldan, 2001). Eğitim konularının eğitsel oyunlarla ve etkinliklerle sunulmasının, ders faaliyetlerinin oyun yolu ile öğrenci tarafından yerine getirilmesi, istekli ve aktif biçimde derse katılması bakımından doğru yaklaşım sunmaktadır. Günümüzde çocuk yetiştirmeye, hangi oyunları çocuğun nasıl oynayacağını öğretildiği eğitim süreci olarak vurgulanmaktadır (Bern, 2001). Uluğ (1997) çocuk açısından öğrenmenin en etkili ve doğal yolunun oyunla öğrenme olduğunu ve çocuklar açısından oyun ve öğrenmenin birlikte ilerlediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Özdemir (2015), öğretmenlerle birlikte oynanan oyunlar sayesinde, daha sosyal ve aktif öğretmen-öğrenci rolleri yaratılabileceğini belirtmiştir. Özdemir ayrıca, oyunun müfredatın içinde temel bir noktaya oturtulmasının okulun sosyal statüsünü dahi olumlu yönde değiştirebileceğini ifade etmiştir. Özellikle öğretim sürecinde fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerine göre yapılandırılarak kullanılan oyunların eve kapanıp bağımlılık yaratan teknolojik cihazlar ile zaman harcayan çocukların daha sağlıklı sosyalleşmelerine ve iletişim becerilerine de katkı koyacağı öngörülmüştür (Özdemir, 2015). Bu perspektifte oyunla öğretim yönteminin özellikle okul öncesi dönemde kullanılması azami önem göstermekte ve çeşitli bilimsel araştırmalara ağırlık verilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Buradan hareketle KKTC MEB İlköğretim Dairesine bağlı okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma;

1. Okul öncesi eğitimde oyun öğretimini ortaya koyması,
2. KKTC'deki okul öncesi eğitimde oyun öğretiminin mevcut durumunu ortaya koyması,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama ile ilgili öz-yeterliklerini ortaya koyması,
4. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulama ile ilgili öz-yeterliklerini ortaya koyması,
5. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirme ile ilgili öz-yeterliklerini ortaya koyması,
6. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili mesleki öz-yeterliklerini ortaya koyması,
7. Okul öncesi öğretmenlerine oyun öğretimi konusunda yol gösterici nitelikte olması,
8. Araştırmacılara oyun öğretimi ile ilgili yapacakları çalışmalarda katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma soruları hazırlanmıştır:

Okul öncesinde görev alan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama ve uygulama öz-yeterliklerinde;

- a) Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Öğrenim durumları değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- d) Görev yaptıkları okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

- e) Meslekte çalışma sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- f) Kadro durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- g) Görev yaptıkları okulun yerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- h) Çalışılan sınıf mevcuduna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- i) Çalışılan yaş grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- j) Yardımcı personeli olup olmaması durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

LİTERATÜR TARAMASI

Bir Yöntem Olarak Oyun ve Oyun Kuramları

Alanyazında oyuna dair birçok kuram ve oyun türleri yer almaktadır. Genel anlamda bu kuramlar iki başlık altında; klasik ve dinamik kuramlar olarak yer almaktadır. Klasik oyun kuramları çocuğun neden oyun oynadığı ile ilgilenmektedir. Çocuğun oyun oynaması süreç içinde; Friedrich Schiller'in ortaya koyduğu Fazla Enerji Tüketimi Kuramı, Mortiz Lazarus'un Rahatlama ve Enerji Tüketimi Kuramı, Karl Gross'un Öncül Deneme (Yetişkin Hayatına Hazırlık) Kuramı, Stanley Half'ın Tekrarlama Kuramı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Klasik oyun kuramları çocuğun enerjisi üzerine yoğunlaşarak, özellikle fiziksel ve içgüdüsel yönlerine odaklanmıştır (Sevinç, 2004; Erşan, 2006; Gazezoğlu, 2007; Öğretir, 2008).

Dinamik oyun kuramlarında ise oyunun içeriği üzerinde durulmaktadır. Freud, çocuğun oyun oynamasını duygularının dışı vurumu olarak nitelendirip mantıksal düşünmenin etkin olduğunu savunmuştur. Piaget'e göre de oyun bilişsel gelişim unsurudur (Gül, 2006). Piaget oyun kuramlarını; Alıştırımlı Oyun Kuramı, Sembolik Oyun Kuramı ve Kurallı Oyun Kuramı olarak 3 gruba ayırmıştır (Gazezoğlu, 2007).

Diğer oyun kuramlarında ise Vygotsky'e göre oyun keşiftir, yeni bir oluşumdur ve hayal gücünün ortaya çıkmasıdır (Kılıçoğlu, 2006). Bateson'a göre oyun tam bir yaratıcılık içermez, kişiler davranışlarının gerçek olmadığını iletmek zorundadır. Yoksa uyumsuzluk yaşarlar (Öğretir, 2008). Suttan Smith'e göre, oyun ve oyuncaklar faktöre bağlı olarak gelişir ve kültürün göstergesidir (Erşan, 2006).

Klasik oyun kuramları, dinamik oyun kuramları ve diğer oyun kuramları, oyunun çocuğun hayatındaki yerini farklı şekillerde ele alıp inceliyor ve açıklamaya çalışıyor olsa da oyunun çocuğun hayatında özellikle erken çocukluk döneminde etkili bir şekilde yer aldığını ortaya çıkarmaktadır (Dönmez, 1992). Çocuk gelişiminin tam anlamıyla desteklenebilmesi için çeşitli öğretim yöntemlerin dinamik etkilerine ihtiyaç olduğunu ifade eden Kıldan (2001), değişik yöntemleri süreç içinde kullanmanın öğretimi daha etkili yapacağını ifade etmektedir. Uskan ve Bozkuş (2019) oyunun dinamik bir süreç olduğunu ve çocuk gelişimini tam anlamıyla desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) de çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan oyun etkinliklerinin iyi organize edilmiş bir eğitim ve öğretim sürecinin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir.

Oyun önemli bir eğitim aracı olarak teorik ve düşünsel temellerle uygulanmaya yönelik ayrıntıları ve süreçleri öğretmen tarafından bilinme düzeyi ne kadar iyiye, eğitim sürecinde oyundan faydalanma da o düzeyde etkili olduğunu vurgulayan Yıldız (2007), bu bakımdan çocukta meydana gelen oyun özelliklerini gözlemleyen ve geliştiren eğitimle araştıran, yaratan ve sorunlara çözüm bulan insanların yetiştirilmesine olanak sağlanabileceğini de aktarmaktadır.

Literatürdeki bulgulara paralel olarak Zembat da (1998) okul öncesi dönemde oyunla öğretimin çocuğun fiziksel, dil, duygusal, zihinsel ve sosyal açıdan gelişimine, olumlu kişilik özelliklerine, yaratıcılığa büyük katkısı olduğunun üzerinde durmuştur. Oyunla öğretim yönteminin etkinliğini araştıran birçok çalışma yukarıda bahsedilen etkiler lehine anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Park (2012) oyun temelli öğretimi daha yoğun kullanan öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska ve Vasileva (2018) ilkokulda geleneksel çocuk oyunlarını sınıfta öğrenme ortamına entegre etmiş ve yine çocukların öğrenme motivasyonuna olan etkisini olumlu yönde bulmuştur. Ayrıca bu çalışmada içe dönük çocukların öğrenme motivasyonunun eskiye nispeten yükseldiği de belirtilmiştir (Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska ve Vasileva, 2018). Buna benzer olarak, Ramani ve Siegler (2008) çocukların oyunla öğrenme yöntemiyle aritmetik becerilerinin önemli ölçüde pozitif yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Kuzey Kıbrıs'ta Okul Öncesi Öğretmenliği ve Eğitim Programı

KKTC'de okul öncesi öğretmenleri Atatürk Öğretmen Akademisi bünyesinde eğitim alarak mezun olmaktadır. Kurum, YÖK tarafından onaylı 4 yıllık bir programla ilköğretime sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri yetiştirmektedir. Kuzey Kıbrıs'ta da okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında da oyun temelli öğrenmenin önemli bir yeri vardır. AÖA'da güncel olan okul öncesi öğretmenliği programında; *Erken Çocukluk Oyun Gelişimi ve Eğitimi*, *Erken Çocukluk Eğitiminde Drama, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi* gibi dersler bire bir YÖK Öğretmen Yetiştirme Programı ile aynı içeriğe sahip olup, oyunla öğretimin önemi, teorik ve uygulamalı olarak aktarılmaktadır. Diğer dersler de oyunla öğretim yönteminin disiplin alanlarına entegre edilmesini desteklemektedir (fen eğitimi, matematik eğitimi, ilk okuma-yazma etkinlikleri)

Atatürk Öğretmen Akademisi'nde eğitim süresince tüm öğretmen adayları KKTC okul öncesi eğitim programının yaklaşımı ve uygulanışı ile ilgili kuramsal çerçeveyi eğitimleri boyunca oldukça detaylı bir şekilde incelemektedirler. Bu eğitim programı yapılandırmacı (constructivism) yaklaşım üzerine kurulmuştur. Yapılandırmacılık, bilginin öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerine dayanarak oluşturulduğunu söyler. Böylece, öğrenenler öğrenme süreci içinde aktif bir rol alırlar, çünkü sadece bilgiyi özümsemekle kalmazlar, aynı zamanda daha önce öğrenilmiş bilgi ile bağlayarak kendi öğrenmelerini ortaya koyarlar. Yapılandırmacı görüş ayrıca öğretmenin daha kolaylaştırıcı olmasıyla öğrenci-öğrenci etkileşimin etrafında tasarlanmış iş birlikli öğrenme etkinliklerini savunurlar (Cheek, 1992). Yapılandırmacılık ışığında hazırlanmış programda öğretmenler bir rehber, güdüleyici ve kolaylaştırıcı olarak görülmekte ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarının önermeleri doğrultusunda öğrencileri kendi öğrenmelerini yapılandırma yeterliliğine sahip aktif bireyler olarak kabul edilmektedir. Eğitim programı aynı zamanda çoklu zekâ kuramından hareketle altı öğrenme alanı ve buna göre belirlenmiş öğrenme ve program çıktıları içermekte, uygulanışına yönelik yönergede ise öğretmenlerin eğitiminden sorumlu oldukları yaş aralığına göre nispeten esnek bir uygulama anlayışını benimsemektedir. Programda uygulayıcılar için önemli bir hatırlatma yapılmış ve oyun temelli öğretimin benimsenerek çocukların farklı öğrenme alanlarında ve çeşitli öğrenme ortamlarında oyun yoluyla dünyayı ve kendilerini keşfedecekleri etkinlikler planlanmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. KKTC Okul Öncesi Eğitim Öğretmen El Kitabı, 2017).

Okul öncesi eğitimde oyun etkinlikleri, uygulama açısından basit, merak uyandıran,

keyifli ve kazanımları oldukça fazla bir eğitim ortamı vermektedir. Oyun etkinliklerinin planlama, uygulama sürecini engelleyen nedenlerin detaylı olarak belirlenip ortaya çıkartılması ve öğretmenlerin bu konudaki temel ihtiyaçlarının belirlenmesi ile okul öncesinde oyun etkinliklerini daha kullanılır ve verimli hale getirmek mümkün olabilecektir. Bu bakımdan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama ve uygulama öz-yeterliklerinin belirlenmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmanın sonuçlarının; oyun etkinliklerini planlama ve uygulama yeterlikleri okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi öğretmen adaylarına ve yöneticilere destek vereceği ümit edilmekte, bu konuda yapılacak yeni araştırmalar için kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlköğretim Dairesine bağlı okul öncesi okullarda görev alan öğretmenlerin oyun öğretime yönelik oyun etkinliklerini planlama ve uygulanmasına ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 236 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Israel (1992) sayıca 250'nin altındaki popülasyon için bütününe çalışmaya dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle araştırmacı devlette görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamına (200'den fazla öğretmen) formu ulaştırmıştır. Ancak öğretmenlerin sadece 95'i formu tamamen doldurarak ulaştırmıştır. Israel 0,05 önem derecesinde olması gereken örneklem sayısının Yamane (1967) formülüyle 147 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu formülde evren (anakütle) oranı 0,5 (P) olarak belirlenmiştir. Oysa KKTC nüfusu ve KKTC'de devletteki öğretmen sayısının 4910 (KKTC İstatistik Yıllığı, 2018, s.14) olması ve bunların 236'sının çalışmanın popülasyonunu oluşturmasından dolayı (P = 0,048) hesaplamalar olması gereken minimum örneklem sayısının, 56 olduğunu göstermektedir. Bu durumda çalışmada, tamamı doldurulmuş 95 formun değerlendirilmesinden dolayı örneklemin, evreni iyi ölçüde temsil ettiğinin bir göstergesidir. 95 katılımcının çeşitli bağımsız değişkenlere ilişkin bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişkenler		Frekans (95)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	88	92,6
	Erkek	7	7,4
Yaş	25 yaş ve altı	5	5,3
	26-30 yaş	23	24,2
	31-35 yaş	18	18,9
	36-40 yaş	16	16,8
	41-50 yaş	24	25,3
	51 yaş ve üstü	9	9,5
Öğrenim Durumu	Lisans	78	82,1
	Yüksek Lisans	17	17,9
Kıdem Yılı	0-10 yıl	30	31,6
	11-15 yıl	26	27,4
	16 yıl ve üstü	39	41,1
Görev Yaptığı Okul Yeri	Merkez	38	40
	Köy	57	60
Çalıştığı Yaş Grubu	48-60 aylık	38	40
	60-72 aylık	57	60
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu	60	63,2
	İlkokul Bünyesindeki Ana Sınıfı	35	36,8
Kadro Durumu	Kadrolu	90	94,7
	Geçici	5	5,3
Sınıf Mevcudu	< 15	39	41,1
	16-25	56	58,9
Yardımcı Personel	Evet	20	21,1
	Hayır	75	78,9

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %92,6'sının kadın, %7,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının %5,3'ünün 25 ve altı yaşlarda, %24,2'sinin 26-30 yaşları arasında, 18,9'unun 31-35 yaşları arasında, %16,8'inin 36-40 yaşları arasında, %25,3'ünün 41-50 yaşları arasında ve %9,5'ünün 51 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %82,1'i lisans mezunu, %17,9'u yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında %31,6'sı 0-10 yıl, %27,4'ü 11-15 yıl, %41,1'i 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubuna bakıldığında %40'ının 48-60 aylık çocuklarla, %60'ının 60-72 aylık çocuklarla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bakıldığında %63,2'sinin anaokulda ve %36,8'inin ilkokul bünyesindeki anasınıfta görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kadro durumuna göre %94,7'sinin kadrolu, %5,3'ünün geçici öğretmen oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre %41,1'si 0-15 kişi, %58,9'u 16-25 kişi ile çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yerlerine göre %40'ı şehir merkezinde, %60'ı köyde çalışmakta olduğu görülmektedir. Son olarak da öğretmenlerin %21,1'inin sınıf içinde yardımcısı varken, %78,9'unun yardımcısı olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Metin Kadim tarafından 2012’de geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarında ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .90$ ve Pearson korelasyon katsayısı $r = 0.94$ olarak hesaplanmıştır. Örneklemenin evereni temsiliyetinin iyi derecede olması da dış geçerliğin yüksek olduğunun bir işaretidir. Aynı zamanda iç geçerlik düşünüldüğünde çalışmanın deneysel olmaması, ara değişken, tarihsel etki, kişisel farklılıklar, seçim etkisi, olgunlaşma etkisi, ölüm etkisi ve istatistiksel regresyon gibi etkilerden de arınmıştır. Bununla birlikte ölçeğin kısa sürede araştırmacı önderliğinde doldurulması da etkileşim etkisi, bulaşma etkisi, yorgunluk etkisi gibi etkilerin asgari ölçüde gerçekleştiğini düşündürmektedir (Şencan, 2005, s. 791)

Veri Toplama Süreci

Anketi geliştiren akademisyen Metin Kadim ve KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınarak anket kullanılmıştır. Anketler öğretmenlere ulaştırılmak üzere okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul müdürlerinin de izniyle araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerin doldurulmasında gönüllülük esaslarına uyulmuş ve sadece eksiksiz doldurulan anketler değerlendirilmeye alınmıştır.

Elde edilen verilerin analizi için bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 20 kullanılmıştır. Çalışmada veriler frekans, yüzdeler, normallik testi, t-test, tek yönlü ANOVA analizine tabi tutulmuştur. Ölçekteki tek bir madde dışında (19.) puanlar hesaplanırken “Her Zaman” ifadesi 5, “Sık Sık” ifadesi 4, “Bazen” ifadesi 3, “Nadiren” ifadesi 2, “Hiçbir Zaman” ifadesi ise 1 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi ile elde edilen bulgular aşağıda belirtilen sıraya göre düzenlenmiştir:

Tablo 2. Öğretmenlerin Aldıkları Toplam Puna göre Betimleyici İstatistikler

Ortalama	Ortanca	Mod	SS	V	Basıklık		Çarpıklık	
					SE	İstatistik	SE	İstatistik
144,33	145	148	11,61	8,04	,247	-,37	,490	,467

Tablo 2’de de görüleceği üzere toplam puanların ortalaması 144,33, ortancası (medyan) 145 ve en sık tekrarlanan değer 148 puandır. Standart sapması 11,61 ve bağıl değişkenlik katsayısına bakıldığı zaman grubun homojen bir yapıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte basıklık (K) ve çarpıklık katsayıları da -1 ile 1 arasında olduğundan dağılımın ucu sivri ve normal dağılım kabul edilebilecek değerlere sahip olduğu da bulunmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Planlama ve Uygulama Özyeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	df	P
Planlama	Kadın	87	67.14	6.35	-.962	92	.339
	Erkek	8	64.79	3.93			
Uygulama	Kadın	87	32,47	5.45	.716	92	.476
	Erkek	8	30,83	4.36			

Yukarıda cinsiyet değişkeni için planlama ve uygulama özyeterliğe bakıldığında Levene's F testi istatistiksel olarak anlamlı bir p değeri bulunmadığından varyansların eşit olduğu kabul edilmiş ve karşısındaki t ve p değerleri yorumlanmıştır. Bununla birlikte daha önce de belirtildiği gibi kategorik (bağımsız) değişken olan cinsiyet değişkeni bağımlı değişkenler (planlama ve uygulama puanı) için normallik testi yapılmış ve sonuçların parametrik olarak teste tabi tutulabileceği saptanmıştır. Bunlara göre planlama için, $\bar{X}_k = 67.14$ ve $\bar{X}_e = 64.79$, $t(92) = -0.962$, $p = .339 > 0,05$ ve uygulama için $\bar{X}_k = 32.47$ ve $\bar{X}_e = 30.83$, $t(92) = .716$, $p = .476$ olarak hesaplanmış ve ne planlamaya ne de uygulamaya ilişkin özyeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşına göre Planlamaya İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Planlama	Gruplararası	234.638	5	46.928	1.146	.342
	Gruplariçi	3645.152	89	40.957		
	Toplam	3879.789				
Uygulama	Gruplararası	189.594	5	37.919	1.339	.255
	Gruplariçi	2521.290	89	28.329		
	Toplam	2710.884				

Öğretmenlerin yaşına göre planlama özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. $F(5, 89) = 1.146$, $p = 0.342$. Aynı şekilde uygulama özyeterlikleri arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. $F(5, 89) = 1.339$, $p = .255$.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna göre Planlamaya ve Uygulamaya İlişkin Özyeterlikleri t-testi Sonuçları

	Eğitim	N	\bar{x}	SS	t	Sd	P
Planlama	Lisans	78	64.95	6.35	-.066	93	.947
	Y. Lisans	17	65.06	5.74			
Uygulama	Lisans	78	32.44	5,15	.304	93	.762
	Y. Lisans	17	32.00	6.53			

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, $\bar{X}_L = 64.95$ ve $\bar{X}_{YL} = 65.06$, $t(93) = -.066$, $p = .947$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin planlamaya ilişkin özyeterliklerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Benzer şekilde, $\bar{X}_L = 32.44$ ve $\bar{X}_{YL} = 32.00$, $t(93) = -.066$, $p = .762$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin uygulamaya ilişkin özyeterliklerinde eğitim

durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Planlama ve Uygulama Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Görev Yeri	N	\bar{x}	SS	t	Sd	P
Planlama	Şehir Merkezi	38	64.36	6.06	-.52	93	.605
	Köy	57	65.07	6.72			
Uygulama	Şehir Merkezi	38	32.07	4.64	-,65	93	.716
	Köy	57	32.49	5.83			

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, $\bar{x}_{SM} = 64.36$ ve $\bar{x}_K = 65.07$, $t(93) = -.520$, $p = .605$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin planlama özyeterliklerinin görev yerine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Uygulama boyutunda ise, $\bar{x}_{SM} = 32.07$ ve $\bar{x}_K = 32.49$, $t(93) = -.365$, $p = .716$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin uygulama özyeterliklerinin görev yerine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Planlama Özyeterliklerinin Yaş Grubu Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{x}	SS	t	Sd	P
Planlama	48-60 ay	38	64.76	6.45	-.032	93	.974
	60-72 ay	57	64.80	4.45			
Uygulama	48-60 ay	38	32.65	5.91	.489	93	.629
	60-72 ay	57	32.10	5,01			

$\bar{x}_{48} = 64.76$ ve $\bar{x}_{60} = 64.80$, $t(93) = -.032$, $p = .974 > .05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin planlama özyeterliklerinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde, $\bar{x}_{48} = 32.65$ ve $\bar{x}_{60} = 32.10$, $t(93) = .489$, $p = .629$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin uygulama özyeterliklerinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Planlama Özyeterliklerinin Öğretmen Yardımcısı Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Yardımcı	N	\bar{x}	SS	t	Sd	P
Planlama	Evet	20	64.00	6.93	-.616	93	.539
	Hayır	75	65.00	6.31			
Uygulama	Evet	20	32.10	3.91	-.211	93	.833
	Hayır	75	32.38	5.71			

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, $\bar{x}_E = 64.00$ ve $\bar{x}_H = 64.00$, $t(93) = -.616$, $p = .539$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin planlama özyeterliklerinin öğretmen yardımcısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Uygulama boyutunda ise, $\bar{x}_E = 32.10$ ve $\bar{x}_H = 32.38$, $t(93) = -.211$, $p = .833$ olarak kaydedilmiş ve öğretmenlerin uygulama özyeterliklerinin öğretmen yardımcısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Planlama Özyeterliklerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	\bar{x}	SS	t	Sd	P
Planlama	0-15 kişi	39	65.25	6.17	.589	93	.557
	16-25 kişi	56	64.46	6.62			
Uygulama	0-15 kişi	39	32.97	5.48	.981	93	.329
	16-25 kişi	56	31.87	5.28			

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, $\bar{X}_{0-15} = 65.25$ ve $\bar{X}_{16-25} = 64.46$, $t(93) = .589$, $p = .557$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin planlama özyeterliklerinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Uygulama alanında da yine aynı şekilde, $\bar{X}_{0-15} = 32.97$ ve $\bar{X}_{16-25} = 31.87$, $t(93) = .981$, $p = .329 > .05$ olarak kaydedilmiş ve öğretmenlerin uygulama özyeterliklerinin sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Planlama ve Uygulama Özyeterliklerinin Okul Türü Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{x}	SS	t	Sd	p
Planlama	Anaokul	60	64.76	6.29	-.045	93	.964
	İ. Anasınıf	35	64.82	6.72			
Uygulama	Anaokul	60	32.60	4.47	.648	93	.518
	İ. Anasınıf	35	31.85	6.68			

Tablo 10'daki verilere göre, $\bar{X}_A = 64.76$ ve $\bar{X}_i = 64.82$, $t(93) = -.045$, $p = .964$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin planlama özyeterliklerinin sınıf okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. $\bar{X}_A = 32.60$ ve $\bar{X}_i = 31.85$, $t(93) = .648$, $p = .518$ olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin uygulama özyeterliklerinin sınıf okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında zaman, ölçeğin iki alt boyutu olan planlama ve uygulama başlıklarının bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, kıdem yılı, görev yaptığı okul yeri, çalıştığı yaş grubu, görev yaptığı okul türü, kadro durumu, sınıf mevcudu ve yardımcı personel olması durumu) istatistiksel olarak manidar bir farklılık tespit edilememiştir. Manidar sonuç bulunamamasının başlıca sebeplerinden birisi katılımcıların uzun zamandır öğretmen yetiştiren bir kurum olan Atatürk Öğretmen Akademisi'nden (AÖA) mezun olmaları gösterilebilir. Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretim kademesinde öğretmenlik istihdamı devlet eliyle planlanmakta ve kendi bünyesinde bulunan tek öğretmen yetiştirdiği kurum olan AÖA mezunlarına bir ayrıcalık sağlamaktadır. Bu bağlamda akademi (AÖA) mezunları mezun olur olmaz öğretmenlik sınavına girebiliyorken, diğer okul mezunları ise 36 ay fiili geçici öğretmenlik yaparak bu hakkı kazanabilmektedir. Bu da AÖA mezunlarının önemli bir ayrıcalığa sahip olmasını ve istihdam sürecinde çoğunluğu oluşturmalarının sebebi olarak görülebilir. Yıllardır kadrosu değişmeyen bir akademisyen takımıyla eğitim veren kurumun

alan, program ve pedagojik alan bilgisi yakın olan öğretmenler yetiştirdiği söylenebilir. Aşağıdaki paragraflarda bağımsız değişkenler tek tek incelenerek tartışılmıştır.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Aslan (2019) yılında yürüttüğü çalışmasında planlama boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Aslan'ın seçtiği örneklemin Kuzey Kıbrıs'tan daha farklı bir coğrafyada olması, erkek katılımcı sayısının nispeten küçük olması da bu farklılığın temel sebebi olabilir. Sadece cinsiyet değişkeni ile yapılan analize yaş ve/ya kıdem yılı katılmadığı için de farklılık tespit edilememiş olabilir. Ayrıca AÖA sınıflarında sağladığı imkanlardan dolayı kadın ve erkek öğretmen sayısının neredeyse eşit olması da bu manidar olmayan farklılığı doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama ve uygulama alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde de birçok çalışma öğretmenleri öğrenim durumu ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farka rastlanamamıştır (Akmeşe ve Kayhan, 2019; Aslan, 2019; Kadim, 2012; Kıldan, 2001). Bunun sebebi de Yüksek Öğretim Kurumu'nun öğretmen yetiştirme lisans programlarının bünyesinde altındaki tüm okullarda ve AÖA'de de neredeyse aynı olması şeklinde gösterilebilir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama ve uygulama alt boyutları açısından görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Serhatlıoğlu ve Gömleksiz (2013) yaptıkları çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri incelenmiş, okulların buldukları yerleşim yeri ve çevresinin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. AÖA'den mezun olan öğretmenler ilk görev yeri olarak köylerde öğretmenlik yapmaya başlamaktadırlar. Tercih sistemi ise çok kısa bir zaman diliminde (en fazla 5 yıl) öğretmenlerin diledikleri bölgeye; çoğunlukla merkeze nakil alabilmelerini sağlamaktadır. Bu sistem köydeki öğretmeni hızlı bir şekilde merkeze taşımakta ve oyun öğretimi ile ilgili planlama, uygulama alt boyutlarında görev yeri değişkenine göre anlam ifade etmeyen bir unsur olarak ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte Kuzey Kıbrıs'ta okul donanımı ve çocukların gelişim özellikleri açısından köy-kent arasındaki farklılığın minimum düzeyde olmasının da anlamlı bir farklılık doğurmadığı sonucuna varılabilir. Zafersoy ve Batırbaygil (2014) kentsel bütünlüğe dair yaptıkları çalışmada köy-kent arasındaki ulaşım kolaylığının da köy-kent arasındaki demografik yapının homojen bir profil yarattığını öne sürmüştür.

Katılımcı okul öncesi öğretmenleri, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Akmeşe (2015), Bozan (2014) ve Kadim (2012) araştırmalarında da öğrencilerinin yaş grubuna yönelik okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi öğretmenleri 2017 yılında yayınlanan okul öncesi öğretmen el kitabını benimseyerek öğretim yapmaktadırlar. Bu programa göre öğretmen 3-6 yaş arasında öğretmenlik yaptığı grubun gelişim özelliklerine göre temaları seçerek hazırlık yapmalı ve planlarını kendi uygun bulduğu şekilde hazırlamalıdır. Programda 6 farklı öğrenme alanı (Sağlık ve fiziksel gelişim, dil-iletişim okuma ve yazmaya hazırlık, matematiksel-mantıksal düşünme, fen-doğa ve çevresel farkındalık, kişisel-sosyal ve duygusal gelişim, yaratıcı ve

estetik gelişim) temel alınarak öğrenci çıktıları belirlenmiş ve öğrenme çıktılarının nasıl kazanılacağına yönelik karar öğretmene bırakılmıştır (KKTC MEB, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin yaş grubuna göre planlama ve uygulama boyutundaki özyeterlik seviyelerinde bir anlamlılık tespit edilememiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında yardımcı personel olma ve olmama değişkeni doğrultusunda oyun öz-yeterliklerinde, planlama ve uygulama alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akmeşe ve Kayhan (2015) araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlar ve anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bozan (2014) ise okul öncesi eğitiminde oyunu öğretmen görüşlerine göre incelemiş ve yardımcı personeli olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Okul öncesi öğretmenin sınıfta yaşadığı sıkıntılar, çocukların gelişim dönemleri ve yaş grupları göz önünde bulundurulduğu zaman yardımcı öğretmenin olmasının kolaylık sağlayacağı düşünülse dahi yardımcı personelin sadece çocukların meyve yemesine yardımcı olması veya kâğıt materyal yapımında destek sağlaması ve öğretim süreçlerine katkı koymaması manidar bir farklılık ortaya koymadığını düşündürmektedir.

Sınıf mevcuduna yönelik öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik seviyelerinde planlama ve uygulama alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu, birçok çalışmayla benzerlik göstermektedir (Kadim, 2012; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Bozan (2019); Kayhan, 2015). Tuğrul (2019)'a göre sınıflarda birçok etkinlik yapılmakta ve bu etkinlikler oyun olarak adlandırılmaktadır. Tuğrul (2019) bir diğer deyişle öğretmenlerin "oyun" kavramını nasıl tanımladıklarına gönderme yaparak, oyunun kâğıt-kalem etkinliği türünde etkinlikler ile bir tutulduğunu ifade etmiştir. Bu etkinlikler oyunun genel özelliklerini tam olarak barındırmayan yapılandırılmış etkinliklerdir. Öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni bu etkinliklerin oyun öğretimi olarak nitelendiriliyor olmasının yanında, sınıf mevcudunun da 13-19 arasında değişmesi ve büyük farklılık yaratmaması sayılabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre öz-yeterliklerinin ilgili alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde yapılan birçok araştırmada okulun türüne göre (ilköğretim veya bağımsız anaokulları) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin planlama ve uygulamada farklılaşmadığını belirtmişlerdir (Kadim, 2012; Akmeşe ve Kayhan, 2015; Kesgin, 2014). Araştırmada elde edilen bulguların da literatür örtüşmesi eğitim programının ulusal olması ve aynı programın kullanılmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Gerek köy gerek şehirdeki öğretmenler aynı temaların öğretimi üzerinde durmakta ve aynı öğrenme çıktılarının kazanılması için planlar hazırlamaktadırlar.

Öneriler

Bu çalışma devlette görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi sürecindeki özyeterlik düzeylerine ışık tutmak amacıyla gerçekleştirmiş ve bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda hem gelecek araştırmalar hem de eğitimin yönetim sürecinde yer alan otoriteler için öneriler ortaya konulmuş ve aşağıdaki paragraflarda çok boyutlu bir biçimde dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin oyun öğretimini tartışıp uyguladıkları geniş bir ortam oluşturmaları ve düzenli görüş alışverişi yapabilecekleri bir zaman dilimi veya sanal platform oluşturmaları

desteklenmelidir. Araştırma bulguları yardımcı personel olma durumu konusunda bir farka işaret etmese de sınıf ve zaman yönetimi açısından her okul öncesi sınıfa devlet eliyle bir yardımcı öğretmen atanması ve bu personelin alanında uzman, öğretimin niteliğini arttıracak şekilde eğitim almaları sağlanmalıdır. Okul çatısı altında bulunan tüm branş öğretmenleri okul müdürü tarafından birlikte çalışmaları ve oyun öğretimini kullanmaları konusunda teşvik edilmeli ve yönlendirilmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerin ortak kullanımına açık, materyal geliştirme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış araç-gereçler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilmeli ve denetlenmelidir. Ayrıca sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi ve belli bir sayıyı aşmaması için yasa düzenlemesi yapılması da önemli ve gereklidir.

Öğretmen yetiştiren kurumların bağlı olduğu kurumlarla istişare içinde tüm alan temel derslerin uygulama içermesi ve staj içerikli derslerin artırılması konusunda çalışmalar yapılmalı, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ile iş birliği sağlanmalıdır.

Bir sonraki araştırmada karma yöntem olan nicel-nitel yaklaşım kullanılmalı ve özel kurumlarda görevli olan okul öncesi öğretmenleri de çalışma sürecine dahil edilmelidir. Oyun öğretiminin özellikle erken çocukluk döneminde de önemli olmasından dolayı benzer çalışmalar ilköğretim düzeyinde de yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

Akmeşe P. ve Kayhan N. (2019). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, H. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Bern, E. (2001). *Hayat Denen Oyun*. Çeviren: S. Sargut. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bozan, S. (2019). *Zorunlu Okul Öncesi Eğitime Geçiş ile İlgili Anasınıf ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2)

Cheek DW, "Thinking constructively about science technology and society education", Albany, NY: State university of New York press, (1992).

Dönmez, N.B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.

Erşan Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma ile İlgili Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam 6 Yaş Grubundaki Çocuklarına Özbakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Israel, G.D. (1992). Determining Sample Size. *Institute of Food and Agricultural Sciences (IFAS)*, University of Florida, PEO-6, 1-5.

KKTC, MEB (2017). Okul öncesi eğitim öğretmen el kitabı. <http://talimterbiye.mebnet.net/Kitaplar/2016-2017/ilkokul/OkuloncesiElKitabi.pdf>

Kadim, M. (2012) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Özyeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi*. Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Keskin E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Denizli İli Örneği.

Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıf, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,324-342

Öğretir, A.D. (2008). Oyun ve terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

Özdemir, S. (2015). Kıbrıs'taki geleneksel çocuk oyunlarının kübik öğretim programı temelinde okul öncesi eğitim ve bilişsel gelişim kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(11) 1217-1230

Park, H. (2012). Relationship between motivation and student's activity on educational game. *International Journal of Grid and Distributed Computing* 5(1), 101-113.

Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramani, G ve Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income playing number board games. *Child Development*. 79, 375 – 394.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi

Trajkovik V, Malinovski T, Vasileva-Stojanovska T, Vasileva M (2018) Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS ONE* 13(8): e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>

Tuğrul, B. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Olanaklarının İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 9(2).

Uluğ, M. O. (1997). *Niçin Oyun?* İstanbul: Gökçe Yayınları.

Yıldız, V. (1997). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Kullanılması. Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu. İzmir: D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı. S.549-554.

Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (2)

Zafersoy, H. ve Batırbaygil, H. (2014) Kentsel Bütünleşiklik: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa kenti örneği. *MEGARON / Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi E-Dergisi*, 9(4), 289-311 DOI: 10.5505/MEGARON.2014.00710

Zembat, R (1998). Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.