

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ALGISI VE
COVID-19 SÜRECİNİN ÇOCUKLARIN OYUNLARINA ETKİSİ
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ELMASLAR

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**

EYLÜL, 2022

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ALGISI VE
COVID-19 SÜRECİNİN ÇOCUKLARIN OYUNLARINA ETKİSİ
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Büşra ELMASLAR
(Y1912.410010)**

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Belma TUĞRUL

EYLÜL, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Algısı ve Covid-19 Sürecinin Çocukların Oyunlarına Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça 'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
(20/09/2022)

Büşra ELMASLAR

ÖNSÖZ

Öğretmenlik geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmüş ve sürdürmeye de devam edecek olan benim için en kutsal mesleklerden biridir. Çocukluğumdan beri hayalim her zaman öğretmen olmaktı ve bu hayalimi gerçekleştirdiğim için çok mutluyum. İyi ki öğretmenim.

Benim için oldukça zor geçen bu süreçte her zaman olduğu gibi yanımda olan desteğini esirgemeyen biricik aileme ve arkadaşlarıma kucak dolusu sevgilerle teşekkür ediyorum.

Akademik hayatımda, mesleğimde kazandığım bakış açıları ve becerilerinin temelini oluşturan, öğretmenliği bana bir kez daha sevdiren kıymetli kırmızı saçlı öğretmenim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER'e,

Bu çalışmanın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren değerli öğretmenim Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Sizin öğrenciniz olmaktan gurur duyuyorum ve her zaman gurur duymaya devam edeceğim.

Tez çalışmamı canım öğretmenim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER'e adıyorum...

Eylül, 2022

Büşra ELMASLAR

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ALGISI VE COVID-19 SÜRECİNİN ÇOCUKLARIN OYUNLARINA ETKİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu boyutta çalışma grubunu oluşturan Türkiye'nin 19 farklı ilinde görev yapan 137 okul öncesi öğretmeni rastgele seçilmiştir ve karma yöntem uygulanarak veriler 'Kişisel Bilgi Formu' ve Kadim (2012) tarafından oluşturulan 'Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi' vasıtasıyla 5'li likert yapı ve görüşme soruları uygulanmıştır. Yürütülen çalışma pandemi döneminde gerçekleştirildiği için veriler online platformda toplanmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmış, ardından Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkilerine ilişkin 10 açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Güvenilirlik testi (Cronbach Alpha), verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, değişkenlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini incelemek amacıyla da Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Görüşme sorularından ulaşılan cevaplara göre çocukların covid-19 sürecinde bir gün içerisinde ortalama 80 dakika oyun oynadıkları ve serbest oyun zamanlarının olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara açık alanda ortalama 40 dakika oyun oynama fırsatı sundukları görülse de bunun yanında bazı faktörlerin etkileri tespit edilmiştir. Bu faktörler değerlendirildiğinde mevsim şartlarının önemli bir yer kapladığı ve geriye kalan katılımcıların imkânı olmaması sebebiyle açık havada oyun oynama fırsatı sunamadıkları görülmüştür. Tüm dünyayı etkileyen pandemi sürecinden yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen

nitel sorularda katılımcıların %99'unun Zoom uygulamasını kullandığı görülebilmektedir. Bu süreçte sınıf içerisinde çocukların oyun oynayabilmelerini sağlayabilmek için farklı yollar deneyen katılımcıların dışında sınıfın fiziki yapısının yetersizliğinden dolayı alternatifler denemeyen katılımcıların da bulunduğu tespit edilmiştir. Çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşimlerinde azalma olduğu görülürken, aile ile iş birliği içerisinde olmaya gayret gösterdikleri ve TRT EBA, WhatsApp gibi platformların tercih edildiği görülmüştür. Toplam 50 katılımcı, çocuklarının oyun süresinde azalma gözlemlerken, 36 katılımcı ise çocuklarının oyun oynama sürelerinde artış gözlemlediğini belirtmiştir. Genel olarak çocukların Covid-19 döneminden önemli bir boyutta etkilendiğini, bu etkilenmenin oyunlarına da yansıtıldığını görebilmek mümkündür.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliğinin yaşa, mesleki kıdeme, kadro durumuna, sınıf mevcuduna, görev yapılan okulun yerine ve sınıfta yardımcı olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenler oyun etkinliklerine yönelik planlama, uygulama ve mesleki yeterliliklerini çok yüksek seviyede algılamakta iken oyun etkinliklerini uygulama açısından kendilerini orta seviyede yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul Öncesi, Öğretmen, Oyun, Çocuk

PLAY PERCEPTION OF PRESCHOOL TEACHERS AND THE EFFECT OF THE COVID-19 PROCESS ON CHILDREN'S GAMES EXAMINATION OF OPINIONS ABOUT

ABSTRACT

The aim of this research was to examine the views of preschool teachers about the perception of play and the effect of the Covid-19 process on children's play. In this dimension, 137 preschool teachers working in 19 different provinces of Turkey were randomly selected, and the data were obtained by applying the mixed method, and the data was obtained by using the 'Personal Information Form' and the 'Preschool Education Self-Efficacy Questionnaire' created by Kadim (2012). Likert structure and interview questions were applied. Since the study was carried out during the pandemic period, the data were collected on the online platform. Within the scope of the study, it was first discussed whether the game teaching self-efficacy of preschool teachers differed significantly according to their demographic characteristics, and then the answers to 10 open-ended questions about the effects of the Covid-19 process on children's play were examined. SPSS program was used in the analysis of quantitative data. Reliability test (Cronbach Alpha), Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests to determine whether the data showed normal distribution, and Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test to examine whether the variables showed significant differences were applied. According to the answers obtained from the interview questions, it is seen that the children play an average of 80 minutes a day during the covid-19 process and they have free play time. Although it is seen that preschool teachers offer children the opportunity to play for an average of 40 minutes in the open area, the effects of some factors have been determined. When these factors were

evaluated, it was seen that seasonal conditions occupied an important place and the remaining participants could not offer the opportunity to play outdoors due to lack of opportunity. Based on the pandemic process affecting the whole world, it can be seen that 99% of the participants use the Zoom application in the qualitative questions directed to preschool teachers. In this process, besides the participants who tried different ways to enable children to play in the classroom, it was determined that there were also participants who did not try alternatives due to the inadequacy of the physical structure of the classroom. While it is seen that there is a decrease in the interaction of preschool teachers with children during the distance education process, they try to cooperate with the family and platforms such as TRT EBA and WhatsApp are preferred. While 50 participants in total observed a decrease in their children's playing time, 36 participants stated that their children's playing time increased. In general, it is possible to see that children are affected by the Covid-19 period to a significant extent, and this influence is also reflected in their games.

It has been determined that preschool teachers' game teaching self-efficacy does not differ significantly according to age, professional seniority, staff status, class size, location of the school where they work and the situation of helping in the classroom.

It has been determined that while the teachers perceive their planning, implementation and professional competences for game activities at a very high level, they perceive themselves as moderately sufficient in terms of applying game activities.

Keywords: Education, Preschool, Teacher, Game, Child

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Önemi	4
B. Araştırmanın Amacı	7
C. Problem Cümlesi	7
1. Alt Problemler	7
D. Varsayımlar (Sayılıtlar).....	8
E. Sınırlılıklar.....	8
F. Tanımlar	8
II. ALANYAZIN	10
A. Eğitim	10
1. Uzaktan Eğitim.....	12
2. Okul Öncesi Dönemi	14
B. Çocuk.....	17

1. Çocuk Psikolojisi.....	20
C. Oyun	22
1. Vygotsky ve Oyun.....	25
2. Oyun Algısı	26
3. Oyun Önemi	28
D. Covid-19 Dönemi ve Eğitim	31
1. Covid-19 Döneminin Eğitime Olan Etkisi	34
2. Covid-19 Döneminin Okul Öncesi Eğitimine ve Çocuklara Olan Etkisi....	35
III.YÖNTEM	38
A. Araştırmanın Modeli	38
B. Çalışma Grubu.....	38
C. Araştırma Süreci.....	38
D. Veri Toplama Araçları.....	39
1. Kişisel Bilgi Formu	39
2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi	39
3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Algısına İlişkin Görüşleri ve Covid-19 Döneminin Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları... ..	41
E. Veri Toplama Süreci	41
F. Verilerin Analizi.....	42
IV. BULGULAR	43
A. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	43
B. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Güvenilirlik Analizi.....	45
C. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Normal Dağılım Analizi.....	45

D.	Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Tanımlayıcı İstatistiksel Analizi	46
E.	Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Fark Testleri.....	46
1.	Cinsiyete Yönelik Bulgular	47
2.	Yaşa Yönelik Bulgular	47
3.	Öğrenim Durumuna Yönelik Bulgular	48
4.	Kıdeme Yönelik Bulgular.....	49
5.	Çalışılan Yaş Grubuna Yönelik Bulgular.....	50
6.	Görev Yapılan Okul Türüne Yönelik Bulgular	51
7.	Kadro Durumuna Yönelik Bulgular	51
8.	Sınıf Mevcuduna Yönelik Bulgular	52
9.	Görev Yapılan Okulun Yerine Yönelik Bulgular.....	53
10.	Sınıfta Yardımcı Olması Durumuna Yönelik Bulgular.....	54
F.	Nitel Bulgular	54
VI.	KAYNAKLAR	67
EKLER.....	85
ÖZGEÇMİŞ.....	93

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	43
Çizelge 2 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	45
Çizelge 3 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Normal Dağılım Analizi Sonuçları.....	45
Çizelge 4 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları.....	46
Çizelge 5 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	47
Çizelge 6 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	48
Çizelge 7 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	49
Çizelge 8 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	50
Çizelge 9 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Çalışılan Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	50
Çizelge 10 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Okul Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 11 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Kadro Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	52
Çizelge 12 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	53
Çizelge 13 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Okulun Yerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Çizelge 14 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Sınıfta Yardımcı Olması Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	54

KISALTMALAR LİSTESİ

AKT:	Aktaran
ASPB:	Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı

I. GİRİŞ

Öğretmenlik geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmüş ve sürdürmeye de devam edecek olan mesleklerden biridir. Bu mesleğin yapı taşında çocuk kelimesi bulunmaktadır. Aslında bakıldığında basit bir kelime olarak gözükse de içinde dışarı çıkmayı bekleyen bambaşka anlamlar barındırmaktadır. Hayat serüveninin doğal ve sabit bağlantılarından biri olarak düşünülen çocukluk kavramı, farklı topluluklarda, tarihin çeşitli dönemlerinde bile özdeş toplumun çeşitli bölgelerinde değişken manalar taşımaktadır. Bilimsel ortamdaki gelişmeler ve çocukla ilişkili olan her bir tarif ve kavram değişime uğramıştır. Çocukluk, uzun seneler süresince henüz olgunluk düzeyine ulaşamayan, kendi egemenliği sağlayamayan, yaşamsal bir intikal zamanı olarak tanımlanmıştır (Sağlam ve Aral, 2016). Bireyin, gelişme zamanında en hususi, en doğal görünüşü olan çocukluk evresi, geçmişten günümüze bilimle uğraşan kişilerin, düşünürlerin, eğitimcilerin ve çocukla birlikte zaman geçiren çoğu bireyin öz görüş açısını meydana çıkartarak anlatmak için uğraştığı hususi bir dönemdir. İkinci dünya savaşı zamanında öncelikli olarak Avrupa ülkeleri ve diğer ülkeler bu dönemin çocukların üzerinde bıraktığı tesiri önemsemişlerdir ve çocukların haksızlığa uğradığının yoğun bir şekilde görülmesi ile çocuklar hakkında daha özenli davranmaya başladığı ifade edilmektedir (Hamon, 2006). Çocuk kavramı bu dönemden sonra önemsenererek hassas bir kavram haline gelmektedir. Önceki dönemlerde çocukluk kavramının ne ifade ettiğinin açılımı genellikle yetişkin bireyler tarafından açıklandığı ve yapılan bu açıklamanın daha fazla yetişkinliğin aksine bir açıklama biçiminde olduğu, bu açıklamadan hareketle çocukların eğitilmemiş, şekillenmemiş ve olgunlaşmamış oldukları belirtilirken (Akbaş ve Atasü-Topçuoğlu, 2009), günümüzde çocuk ve çocuklukla bağdaştırılan manalar ve görüş açıları farklılaşmıştır. İlk çağlarda yeterince anlaşılmasına rağmen zaman geçtikçe çocuğu tanımlayan ifadeler değişmektedir. Toplumsal hayat içerisinde bireylerin fikirlerinin her kültürde çeşitlilik gösterebildiği için çocukluk kavramının kültürel bir tarafı bulunduğundan dolayı da çocuğu ifade edecek geniş bir tanımın ortaya koyulamayacağı ifade edilmektedir (Öktem, 2012). Kişiler tarafından net bir tanımının olmaması sonucunda ortaya farklı tanımlar çıkmaktadır. Bu tanımların dışında çocuğu

anlaşılır bir hale getirmeyi ve çocuk üzerinde çalışmalar yapan kuramcılar karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramcıların başında Freud gibi çocukların cinsel olgunlaşmasını ön plana çıkartan, Piaget çocuğun zihinsel özelliklerini diğer özelliklerinden önde tutan ve bu dönemde çevresi ile alışverişinin önemli olduğunun altını çizen önemli bir kuramcıdır. Ericsson gibi toplumsallaştırmayı ön plana getirirken, aynı zamanda yaşamın gelişim yönüne de ilgi çekmeyi başaran mühim bir kişidir. Vygostky gibi sosyal ortam etkileşiminin çocuktaki etkilerini vurgulayan bilim insanlarının gayretleri çocukların birden fazla boyutta ve gelişimsel yaklaşımla incelenmesi sağlanmıştır (Khun and Siegler, 2006). Kuramcıların ortaya çıkardığı çalışmalar ile çocuk kavramı yeni bir boyut kazanmaktadır. “Erken çocukluk” sözcüğü dünyada çocukların farklı yaş gruplarında buldukları süreçlerini tanımlayabilmek için kullanılmaktadır. Bu sözcük ülkemizde genel anlamıyla 0-6 yaş veya 0-72 ay grubunda yer alan çocuğun ilkokula başlamadan önceki sürecini kapsayan “okul öncesi dönem” kavramıyla eşit tutulmaktadır (Gürkan, 2009; akt. Balat, vd. 2017).

Çocuğun bir tamamlayıcısı olarak karşımıza çıkan bir diğer kavram ise oyundur ve çocukların gelişiminin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir (Smith, 2009). Oyun, birçok çocuğun gün içerisindeki zaman diliminin önemli bir bölümünü kaplamaktadır. Çocuklarda öğrenmeyi sağlamada oyunun oldukça fazla etkisi olduğu bilinmektedir. Bireyin yaşamını yönlendiren oyun, okul öncesi sürecinde çocuklara saf, temiz öğrenme zeminleri takdim ederek fiziksel, sosyal, zihinsel, duygusal açıdan çocukların gelişimlerini oluşturmaktadır. Oyunların çocukların gelişiminin hayati bir parçası olduğuna ve her çocuk için temel olduğuna inanılmaktadır (Ginsburg, 2006). Bu görüş doğrultusunda oyunun çocuk hayatında her zaman olması gerektiği çıkarımı yapılabilir. Oyun sayesinde çocukların iç dünyası hakkında bilgi sahibi olunabilir. Çocukları anlamının, onların dünyasına katılım sağlayabilmenin birden fazla yolu vardır. Oyun, bu yolların en yaygın olarak kullanılanıdır (Kadim, 2012). Geniş bir yelpazeye sahip olan oyun bütün çocukların kendini ifade edebilmek için kullandığı bir yoldur. Oyun, genel bir olgudur ve çocuğun olduğu her alanda oyun bulunmaktadır. Oyunların çeşidi, kullanılan materyaller toplumdan topluma farklılık gösterse de oyun varlığını devam ettirmektedir. Bireylerin yaşamları boyunca sağlıklı kişiliklere sahip olabilmelerinin temelinde oyun kavramının yer aldığı söylenebilmektedir. Oyunun yoksunluğu ise kişilerin fiziksel, ruhsal, zihinsel yönden gereksinimlerinin yeteri kadar karşılanamaması neticesinde ihmal durumu olarak tanımlanabilmektedir (Gök, vd.

2021). Bir çocuğun fiziksel ve psikolojik açıdan olumlu ilerleyebilmesi adına oyun, uyku ve yemek yeme ihtiyacı kadar mühim bir gereksinimdir. Buradan yola çıkılarak okul öncesi çağında bulunan çocukların gelişimi yönünden oyun ile ilişkili gerçekleştirilen faaliyetlerin araştırılması ve çocuklar üzerindeki tesirlerinin incelenmesi mühimdir. Yetişkinler çocuğu doğal bir yol olan oyun ile tanıyabilir. Yetişkinlerin oyuna göstermiş oldukları özen, çocukların öğrenmelerine karşı gösterdikleri kıymetin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Erken çocukluk eğitimi, öğrenme ve gelişim için oyunun önemini büyük bir güç ile destekler (Wood and Attfield, 2005). Erken çocukluk eğitimi, oyunu temel öğrenme ve gelişme olarak gören güçlü bir gelenekle desteklenmektedir. Bu büyük ölçüde Jean-Jcques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori, Friedrich Froebel, Margaret Mac Millan ve Rudolf Steiner gibi öncü eğitimcilerin çalışmalarına dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında oyunun oldukça fazla yeri vardır. Oyun, eğitimin tam ortasında yer almaktadır. Bu sebeple oyun kelimesinin çocuklar açısından nasıl idrak edildiğinin, çocukların oyunu nasıl yorumladığının bilinmesi önemlidir. Oyun hem çocuklar için hem de eğitimciler açısından oldukça önemlidir. Öğrenme ortamlarının düzenli olması ve öğrenme metodu olarak çalışılması ile oyun, öğretmenler için ciddi bir kılavuzdur. Oyun aracılığıyla öğrenme çocuğun düşüncelerini ortaya çıkarmasına, gözlem, araştırma ve inceleme yapmasına, katılım sağlamasına, denemeler yaratmasına, süreci yönetmesine, sorunları çözmesine, sorumluluk sahibi olmasına, yaratıcı ve esnek olmasına olanak sağlamaktadır (Broadhead, 2006; Russo, 2009; Tuğrul, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna karşı tutumları eğitimin içinde var olan uygulamalara da etki ettiği öne sürülmüştür. Hayatımıza aniden dahil olan Covid-19 virüsün uygulamaları da etki ettiği görülebilmektedir. Covid-19, yalnızca karantina süresince öğrenme kaybına sebep olmakla kalmayıp aynı zamanda uzun vadede eğitim fırsatlarına da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir (Jandric, 2020). Covid-19 virüsünün hayatımıza girmesiyle birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki yansımalarından birçok çocuğun eğitim hakkından mahrum kaldığını söyleyebilmek mümkündür. Bu süreçten fazlasıyla etkilenen yaş gruplarının arasında okul öncesi dönemi çocuklarının olduğu söylenebilir. Çocukların günlük yaşamlarının devam ettirilmesi ve alınan önlemlerin çocukların salgın sürecini daha kolay atlmasına yardımcı olabileceği ifade edilebilmektedir (Aral, vd. 2020).

A. Araştırmanın Önemi

Oyunun var olması için mutlaka bir nesnenin olmasına gerek yoktur. Henüz ince ve kaba motor becerileri tamamlanmamış olan bebekler ellerini, ayaklarını kullanarak oyun oynayabilmektedir. Bebeklik döneminin devamı olan çocukluk döneminde yavaş yavaş ince ve kaba motor becerileri gelişerek çocuk farklı nesnelere oyun oynayabilmektedir. Kendisini ifade etmekte zorlanan çocuklar için bile oyun onların dünyasına girebilmemiz ve onları anlayabilmemiz açısından bize bir anahtar olmaktadır. Eğitimin içinde oyun her zaman olmalıdır. Bu yüzden çocuklar okul öncesi eğitiminde oyun sayesinde hem okula alışmış olurlar hem de bir sonraki eğitim basamağı olan ilköğretim için hazır bulunurluk düzeylerini tamamlamış olurlar. Çocukların bu süreçteki gelişimlerini gözlemleyen okul öncesi öğretmenlerin etkisi büyüktür. Erken çocukluk eğitimi, öğrenme ve gelişim için oyunun önemini büyük bir güç ile destekler (Wood and Attfield, 2005). Erken çocuklukta alınan eğitim çocuğa hem şimdiki hayatı için hem de geleceği için olumlu katkı sağlamaktadır. Çocukların varoluştan gelen, çevrelerini araştırmak, deneyimlemek, öğrenmek için bulunan heveslerini okul öncesi çağında desteklemenin mühim yolu oyundur. Çocukluk dönemlerinin en kıymetli gelişimsel fırsatı oyundur ve çocuklar için oyun onlara tanınmış olan en önemli haklardan biridir (Tuğrul, 2014; Çocuk Hakları Bildirgesi 31. Madde). Bu bildirgeden oyun oynamanın çocuklar için bir hak olduğunu çocuk hakları bildirgesinde de görülebilmektedir. Ancak bu süreç ailelerin desteğiyle birlikte oyun faaliyetleri esnasında, sağlıklı bir biçimde öğrenilip etkileşime girebilmelerini sağlamaktadır (Childress, 2010). Aradaki ilişki olumlu veya olumsuz olduğunda ilişkinin sonucu çocuğa yansıtacağı için oldukça önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde eğitim, erken çocukluk çağındaki çocuklara, onların gelişimsel ve bireysel özelliklerine uygun olarak çeşitli uyaran ortamlar sağlar. Okul öncesi dönem eğitiminin çocukluk çağındaki çocukları okul öncesinden sonraki eğitim kademesine hazırlaması bakımından, gelişimsel sürelerinin en doğru şekilde pekiştirildiği esas eğitimde yer alan süreç olarak tanımlanmaktadır (Altay, 2011). Çocuk açısından bir sonraki eğitim basamağı için hazır bulunurluk yaratır. Okul öncesi dönemi kapsadığı dönemler için ne kadar önemliyse gelecek içinde bir o kadar önem taşımaktadır. Çocuk için kritik bir dönem olarak görülebilmektedir. Okul öncesi dönemi eğitiminde belirlenen amaçlara yaraşır, kaliteli bir eğitime erişilebilmesi yönünden okul öncesi eğitimcilerinin oyun öğretimiyle beraber davranış, algıları büyük bir ehemmiyete

sahip olmaktadır. Bu noktada eğitimcinin konuya, oyun zamanının doğru yönetebilmesi ve oyuna hâkim olması oldukça önemlidir (Kadim, 2012). Bu sürecin yansımaları olarak öğretmenler çocuğu istediği şekilde yönlendirebilirler. Çünkü çocuklar öğretmenlerini örnek alırlar. Çocukluk çağında fiziksel aktivite birçok nedenden dolayı önemlidir ve çeşitli kaynaklar fiziksel aktivite ile çocuk sağlığı arasında doğrudan bir ilişkiye işaret eder (Hope, vd. 2007). Öğretmenler, çocuk için yapılandırılmış oyun planı hazırlarken, çocuğun pasif olması yerine daha fazla aktif olacağı içerisinde fiziksel aktivitelerin bulunduğu oyunlar hazırlamalıdır. Böylelikle hem çocukların eğlenmesi hem de fiziksel gelişimlerinin tamamlanması sağlanmış olur. Çocuklar fiziksel egzersizlerinin çoğunu okulda alırlar ve oyun süreleri bunun için özellikle uzun molalarda önemli olabilir (Fairclough, vd. 2008). Bu sözlerden yola çıkarak verimli bir oyun için mola sürelerinin iyi ayarlanması öğretmen ve çocuk açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının oynadıkları oyunları üzerindeki tesiri çeşitli yollarla doğrudan ve dolaylı olarak meydana gelebilmektedir. (Bodrova and Leong, 2006). Önemli olan arada bir vasıta olmasa da öğretmenin oyun üzerinde etki sahibi olmasıdır. Oyunun düzenlenmesi okul öncesi öğretmeni tarafından başlatılır, yönlendirilir ve başlatılan oyun da çocuk okul öncesi öğretmeni ile desteklenir. Jones (Han, 2009) yapılandırılmış oyunu okul öncesinin oynadığı oyun olarak tanımlar. Yapılandırılmış oyun da öğretmen oyuna egemen olur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerini “nasıl davranacağını bilmeyen” aynı oyunu hep aynı malzeme ile oynayan olarak değerlendirmektedir (Han, 2009). Bu cümlelerden hareketle yapılandırılmış oyunun çocuklar açısından pek olumlu etkisinin bulunmadığı bir oyun türü olduğu söylenebilmektedir. Gleave (2009) iddiasına göre okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılandırılmış oyunların, aynı seviyede beceri, inisiyatif ve karar vermelerini gerektirmez ve bu nedenle aynı öğrenme deneyimini sunmaz.

Eğitimin toplumlar üzerindeki etkisinin önemi bilinirken, bu eğitimin içerisine oyunun dahil edilebilmesi oldukça önemlidir. Oyun ve eğitim kavramlarını bir bütün olarak değerlendirilip, birbirleriyle uyum içerisinde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Toplumların refah düzeylerine etki eden en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitim sürecinde yaşanan problemlerin kişilerin üzerinde gelecekte olumsuz geri dönüşlerinin görülebileceği söylenebilmektedir. Ülkemizde görülen yayılma gücü oldukça yüksek olan Covid-19 virüsü yüz yüze eğitime de engel

olmaktadır. Bu sebeple her ülke eğitimi devam ettirebilmek adına farklı yollara başvurmuştur. Ülkeler arasında eğitim türü olarak adlandırılan uzaktan eğitimin tercih edildiği görülebilmektedir. Uzaktan eğitim, internet aracılığıyla geliştirilmiş teknolojik araçlarla uzak mesafe de bulunan öğrenciler ve eğitimcilerin bilgi alışverişinde bulunmasını sağlayan bir sistemdir. Oldukça dikkat etmemiz gereken bu dönemde yetişkinler bile bu durumda zorluk çekerken, çocukları korumakta biz yetişkinlere düşüyor. Okul öncesi döneminde olan çocukların bu dönemden olumsuz etkilenmemesi ve eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamak amacıyla bazı okullar tedbir alarak yüz yüze eğitime devam ederken bazı okullar ise uzaktan eğitim aracılığı ile okul öncesi öğretmenleri öğrencilerine eğitim vermeye devam etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna yönelik tutumları hem çocukları hem de oyunun seyrini değiştireceği için oyun düzenlenirken bu faktörler dikkate alınmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri, çocuk oyunlarındaki farklı davranışlara dayanarak çeşitli stratejiler kullandılar. Katılıp katılmama konusuna gelince, bunlar öğretmenin eğitim psikolojisine, çocuk ile aşinalık derecesine ve oyunun ortaya çıktığı tüm durumlara bağlıdır (Bodrova and Leong, 2007). Çocukların ailelerinden ilk olarak ayrılıp kendi hayatı için adım attığı ilk yer olan anaokulun da özellikle okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Pianta ve Driscoll'un 2010 yılında gerçekleştirmiş oldukları araştırma da çocuk oyunlarında öğretmen katılımının olumlu bir çocuk-öğretmen ilişkisi kurduğunu, çocuğun öğrenmesini zenginleştirdiğini ve bilişsel, sözel, yaratıcı ve sosyal yeteneklerinin gelişimini arttırdığını sunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda hem Türkçe kaynaklar hem de yabancı kaynaklar taranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyununa etkisi genel olarak oyun kavramı ve okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ve eğitime ilişkin düşünceleri yer almaktadır. Buna göre *okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Didem, vd. 2014), *erken çocukluk döneminde oyun* (Sinan 2012; Uğur, 2012), *okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi* (Sezai 2015; Nisa, 2015), *okulöncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Narin, 2014), *4-6 yaş arası çocukların televizyon izleme alışkanlıkları üzerine okul öncesi öğretmenlerin görüş ve tutumları* (Çelebi, 2014), *covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci* (Kırmızıgül, 2020), *covid-19: Eğitimde yeni arayışlar* (Metin ve Bahat, 2021), *covid-19 sürecinde çocukların oyun bağımlılığı düzeylerinin uyku ve akademik başarılarına etkisi* (Yeliz vd., 2021), *covid-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri*

(Mart vd., 2020), *covid-19 sürecinde okul öncesi çocuklarda oyun ve spor üzerine güncel yaklaşımlar* (Ceyhan ve M.A, 2022), *okul öncesi dönem çocuklarının covid-19 salgın süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri* (Gökçe vd., 2021), *ebeveynlerin gözüyle covid-19'un eğitim-öğretim sürecine ve öğrencilerin sosyal hayatlarına etkileri* (Dolmaz vd., 2021), *covid-19 salgın sürecinde geleneksel oyunların dijitalde aktarımı: evde oyun var!* (Meryem, 2022) *covid-19 pandemi döneminin okul öncesi çağı çocuklarının oyun oynama eğilimlerine etkisinin incelenmesi* (Yalçınkaya, 2022), *covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim: okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşleri* (Yazıcı, 2022). Çalışmaları tespit edilmiştir ancak okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi adlı bir çalışmaya rastlanmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda literatürde çalışma grubu olarak *öğretmen, çocuk ve ebeveyn* çalışıldığı görülmüştür.

B. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla bu çalışmada çeşitli değişkenler ele alınmıştır.

C. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkisi hakkındaki görüşlerini etkileyen değişkenler nelerdir?

Covid-19 çocukların oyunlarını nasıl etkilemiştir?

1. Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı; Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Algısı ve Covid-19 Sürecinin Çocukların Oyununa Etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekildedir.

Okul öncesi dönemi öğretmenlerinin kıdem derecelerine göre oyuna bakış açıları farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönemi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre oyuna bakış açılarını farklılaştırmakta mıdır?

Okul öncesi dönemi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubuna göre oyuna bakış açılarını farklılaştırmakta mıdır?

Okul öncesi dönemi öğretmenlerinin yaş grubu oyuna bakış açılarını farklılaştırmakta mıdır?

Okul öncesi dönemi öğretmenlerinin kadro durumları oyuna bakış açılarını farklılaştırmakta mıdır?

D. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu araştırmada;

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketine dikkatlice cevap verdiği,
2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketine samimi ve dürüst bir şekilde katıldıkları,
3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid-19 döneminde yaşadıkları tecrübeleri göz önüne alarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketinin yüz yüze uygulanması planlanırken, Pandemi şartları sebebiyle online olarak paylaşılmıştır,

2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılı ve 137 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

F. Tanımlar

Oyun: Oyun; insanın var oluşundan itibaren her kültürde ve her çağda varlığına devam eden bir eylem, farklı yönlerden çocuğun gelişimine etki eden ve yaşamın her döneminde değişime uğrayarak, gelişerek devam eden bir faaliyettir (Ramazan, 2013).

Serbest Oyun: Çocukların bireysel, çiftler veya küçük gruplar halinde kendi tercihlerine göre özgürce oynadıkları oyunlardır. Çocuklar serbest oyunlarda nerede ve kiminle nasıl oyun kuracaklarına kendileri karar verirler (Yılmaz, 2022).

Yapılandırılmış Oyun: Kurallarının başkaları tarafından belirlendiği, çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan kazanımlar elde edebilmeleri için, az sayıda veya çok sayıda çocuğun oluşturduğu gruplarda oynanan oyunların bütünüdür (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim; doğumdan başlayarak zorunlu eğitim çağına kadar olan zaman diliminde, çocukların gelişimleri, kişisel farklılıkları göz önünde bulundurularak dil, sosyal, fiziksel, duygusal, zihinsel açıdan gelişimlerinin zengin çevresel uyaranlarla desteklendiği, eğitimcilerin ve ebeveynlerin aktif olduğu sistemli bir eğitim dönemidir (MEB, 2016).

II. ALANYAZIN

A. Eğitim

Eğitim anne karnından itibaren hayata dahil olan, yaşam boyu insanın her anında var olmaya devam eden ve sonsuza kadar da devam edecek bir kavramdır. Yaşadığımız her olay, aslında bizim için bir eğitim fırsatıdır. “Eğitim; kişinin tutumlarındaki yaşantısı yoluyla kasti olarak ve bilerek farklılaşma yaratma sürecidir” (Ertürk, 1972). Bireyin bu hayat macerasında, onu büyüten, rastgele bir gelişim devresinde tekâmülüne yardımda bulunan bireylerin veya kuruluşların mühim mesuliyetleri bulunmaktadır. Çünkü her insan biriciktir, önemlidir ve kıymetlidir, benzer zamanda kendine mahsus spesiyalitelere sahiptir. Bu zaman zarfında eğitim-öğretim faaliyetleri kişilerin hayatında mühim bir yer farz etmektedir (Deniz, 2007). Eğitim insan yaşamında görüleceği gibi oldukça büyük bir yere sahiptir. Uygulanan eğitim modellerinin içeriği de öğrencilere uygun ve yararlı olmalıdır. Öğretim modellerinin dayandığı teorik temel, sadece bilginin öğrenciye iletme şekli değil, aynı zamanda ayrıca öğrencinin sunulan bilgilerden anlamlandırma ve yeni bilgiler oluşturma biçimidir (Sherry, 1995).

Küreselleşme ülkeler arasındaki ekonomik ve sosyal faktörlere etki ederken eğitimle de bir bağı bulunmaktadır. Küreselleşme-eğitim arasındaki bağdan bahsederken, eğitim ile malumat ve haberleşme teknolojileri ilişkiyi iyi bir şekilde kavramak gerekmektedir. Sözlü öğretimden yazılı öğretime ilerlerken, eğitim düzeneğinde nasıl kökten farklılıkları mecburi hale sürüklediyse, bugünümüzdeki teknolojik ilerlemeler de yepyeni eğitim faaliyetlerini, pedagoji, okur-yazarlık sıfatları ve amaçlar doğrultusunda eğitimin tekrardan düzenlenmesini mecburi hale sürüklemiştir (Kellner, 2002). Bu bağlamda küreselleşmenin eğitim üzerinde oldukça fazla etkisinin olduğu söylenebilir. Küreselleşmenin direkt olarak tesir ettiği kuruluşların önünde öğretim kuruluşları gelmektedir. Bu durumun esas sebebi

küreselleşmenin çağdaş üniversitelerinin mevcudiyeti nedeni olarak bilinen millet-devlet ve gönenc devleti dayanağını azaltmasıdır. (Kwiek, 2002).

Eğitimin ayrılmaz bir diğer parçası öğretmenlerdir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin birey üzerinde olumlu etkiye ulaşabilmesi için, eğitim ve birey arasındaki en önemli bağı kuran öğretmenler bu konuda büyük role sahiptir. Genel olarak öğretmenlerin bireye karşı tutum ve davranışlarının, onların üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yarattığı bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmen üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. (Deniz, 2007). Eğitim hayatında öğretmenler öğrenciler için bir yol göstericidir. Günümüzdeki öğretmenler, eğitim düzeyinin niteliğini çoğaltabilmek için faaliyette buldukları eğitim kuruluşlarında eğitim çalışmalarını devam ettirmelidirler. Bu durumda hususen mütekâmil ülkelerde öğretmenlerden eğitimin niteliğini fazlaştırmak ve rastladıkları problemleri aydınlatmak için eğitim çalışmalarını izlemeleri ve bu çalışmaların şahsen içinde bulunmaları istenmektedir (Everton, vd. 2000). Her gün değişen ve gelişen hayatımız teknoloji ile daha ileri boyuta taşınmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler eğitim doğrultusundan, neticeleri itibariyle, pozitif olarak bilirse de aslında birtakım negatiflikleri de yanında getirmektedir. Mütekâmil ülkeler ile gelişimine devam eden ülkeler içinde ve benzer topluluktaki kişilerin, malumat ve iletişim teknolojilerini elde etme veya erişebilme şartları eş değildir. Sözü edilen teknolojileri elde etmiş olanlar malumata, eski zamanlara kıyasla oldukça seri ulaşırken; ötekilerle aralarındaki oransızlık çoğalmaktadır. (Giddens, 2000). Teknolojik gelişmelerin olumlu yanlarına dikkat çekerken olumsuz yanlarını da göz önünde bulundurmak gerekir. Teknolojik ilerlemelerin bireyler üzerindeki negatif tesirlerine de dikkat edilmektedir. Buna göre, teknoloji bireylere bazı kolaylıklar sunmakla beraber bireyi köleleştirmektedir. Teknoloji vasıta olmak yerine hedefe dönüşebilmektedir (Yılmaz ve Horzum, 2005).

Çağa ayak uydurabilmek adına kullandığımız eğitim yöntemleri de güncellememiz gerekmektedir. Eğitim hakkında yeni düşünme yollarına ihtiyacımız var. Bir şekilde, eğitim hakkında mevcut düşünceye bağlı olmayan, eğitim sisteminde geniş çapta desteklenen değişimler yaratmanın bir yolunu bulmalıyız (Reigeluth and Garfinkle, 1994). Sağlıklı bir eğitim ile yetişen nesillerin geleceğe yön verebileceği düşünülmektedir.

1. Uzaktan Eğitim

Eğitimin gelişmesiyle ve teknolojik, sosyolojik değişimlerle birlikte yeni eğitim yöntemleri ortaya çıkmaktadır. Bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, uzaktan eğitim tatbikleri ile küresel iletişim ağının tekâmülüne mühim katkılar temin etmiştir. Bilgi çağı olarak bilinen 21. yüzyılda iletişim, toplumun her tabakasında hayatını sürdüren kişiler için vazgeçilmez bir gereksinim haline ulaşmıştır (İşman, 2008). Uzaktan eğitim Covid-19 döneminde gündeme gelmiş olsa da varlığı çok uzun yıllara dayanmaktadır. Covid-19 ile eğitimde yaşanan paradigma değişimi, üniversitelerin kullandığı uzaktan eğitim programları, öğretim personellerinin dijital yetkinlikleri, öğrencinin teknolojik donanımlarına sahip olmaları, içerik ve önerilerin kalitesi boyutunda ifade edilmektedir (Yurtsever, vd. 2021).

Dünyada ortalama üç yüzyıl evvel doğan uzaktan eğitim faaliyetleri, Türkiye’de neredeyse 2 yüzyıl sonradan gündeme gelmiş, kısa zaman zarfında eğitimde esas hareketin bir modülü haline gelmiştir. Uzaktan eğitimin günümüzü ölçmek ve istikbalini görebilmek için mazideki tekâmül sürecini bilmek önemlidir (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim hakkında yapılan bazı tanımlar bulunmaktadır.

Alkan (1987)’in düşüncesine göre uzaktan eğitim, birtakım sınırlamalar sebebiyle özgün bir şekilde öğrenim imkanına erişemeyen kişilere yönelik, eğitim faaliyetlerini takip edenler ve öğrenenler arasındaki iletişimin kurulduğu, ayrıcalıklı olarak planlanmış eğitim muhtevasının farklı yerlerde belirlenen bir merkez doğrultusundan sağlanan öğretim tekniğidir. (Kör, vd. 2013). Alkan gibi birçok araştırmacı uzaktan eğitim ile ilgili farklı görüşler ortaya sunmaktadır.

Eğitim kuruluşlarında devamlı olarak artış gösteren öğrenci mevcudu, buna bağımlı olarak büyüyen öğretim personeli nüshasının düşük olması ve yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde bireylerin çeşitli süreçlerde, bambaşka ortamlarda kendi hususlarına uyumlu koşullarda eğitim görme arzusu, kuruluşların çalışanlarını daha seri ve daha hesaplı bir biçimde hizmet içerisinde öğrenimlerini sunma isteği ve benzeri birtakım nedenler insanları çeşitli eğitim modellerini ortaya çıkarmaya doğrultmuştur. Uzaktan eğitim, web’den öğrenme, uzaktan öğrenim, online olarak eğitim, web’den öğrenme, e-eğitim, e-öğrenme mefhumları bu buluşlar neticesinde oluşmaktadır (Karakaya ve Aksoy, 2005; akt. Demir, 2014). Uzaktan eğitimi bağımsız

bir kavram olarak ele alınmaması gerektiği, geçmiş ve geleceğe bağlı olarak ömür boyu süreceği söylenebilmektedir.

Uzaktan eğitimin ilerleyişini anlatan zaman ve döngülerinin birbirlerinden ayrı olmadığı, her devrin bir evvel devri de içinde bulundurup, birikerek devam ettiği görülmektedir. (Rodriguez, 2012; akt. Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitim ile ilgili milli ve milletlerarası eğitim evreninde birden fazla tanımlama yapıldığı bilinmektedir. Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencilerin çeşitli ortamlarda yer aldığı, hususi ders tasarımları ile öğretim tekniklerinin pratiklerini ve farklı teknolojilerinin işletilmesini icap ettiren, düzenli, kurumsal, yönetsel aranjmandır (Moore and Kearsley, 2005; akt. Demir, 2014).

Bu uzaktan eğitim tatbikleri yardımıyla birbirlerinden kilometrelerce mesafede çeşitli yerlerde bulunan öğretmen ve öğrenciler, online olarak görüntülü ve sesli şekilde etkin iletişim oluşturabilmektedirler. Uzaktan eğitim modelleri öğrenciler ve öğretmenlere küresel eğitim ve küresel iletişim olanağı takdim etmektedir (İşman, 2008). İletişim yüz yüze gerçekleştirilirken bu süreçte alışılmışın dışında öğretmen ve öğrenci arasında farklı bir yolla eğitim süreci devam etmektedir. Uzaktan eğitim yeni bir öğrenme yöntemi olmasa da dünyayı hazırlıksız yakalamaktadır. Öğretmenlerin bu yöntem hakkında fazla deneyimi bulunmamasına rağmen sürecin odak noktasında yer almaktadırlar (Balım, vd. 2022). Aslında buradan yola çıkılarak bir fırsat eğitiminin doğduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen ile öğrenci arasında bilgi alışverişini sağlayan uzaktan eğitim önemli bir unsurdur. Uzaktan eğitime eşit erişimi sağlayabilmek için tüm öğretmen ve öğrencilerin teknoloji altyapısına ihtiyacının var olduğu düşünülmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2021).

Uzaktan eğitim, geleneğe dayanan öğretmen-öğrenme tekniklerinin kısıtlı imkânları sebebiyle sınıf içi faaliyetlerini yerine getirme koşulunun olmadığı durumlarda, eğitim faaliyetlerini düzenleyenler ve gereğini yerine getirenler ve talebeler arası iletişim ve etkileşimin hususi düzenlenmiş öğretim birimleri, farklı çevreler aracılığıyla bilinen kaynaktan kullanılan öğretim tekniğidir. (Alkan, 1987; akt. Demir, 2014).

Yukarıdaki tanımlamalar incelendiğinde uzaktan eğitimin ilk olarak teknolojinin sunduğu bir olasılık olarak, online eğitimin bir öğrenme sistemi şeklinde

meydana geldiği, bulunan öğrenme vetire ve örneklerinin olanaklarını geçtiği, öğrenme evresini mekân ve yer ötesi kaliteye ulaştırdığı görölmektedir (Demir, 2014). Bireylerin ihtiyaçları ve farklılıkları göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim süreci planlanmalıdır. Uzaktan eğitimin yeri bir model olarak değil yüz yüze eğitimde yöntem olarak değerlendirilmelidir.

Willis (1992), uzaktan eğitim için geleneksel tasarım, geliştirme, değerlendirme ve revizyon aşamalarından oluşan öğretimsel geliştirme sürecini tanımlar. Değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi, etkili uzaktan öğretim tasarımında, sadece öğretmenlerin amaçlarını, ihtiyaçlarını ve özelliklerini değer, aynı zamanda öğrenciler, içerik gereksinimleri ve teknik kısıtlamalar dikkate alınmalıdır (Sherry, 1995). Uzaktan eğitim yapan okullarda öğrenci başarısının tek yönlü arttığı söylenebilmektedir.

Kaynaklarda uzaktan eğitim, herhangi bir eğitim gibi, bazen bir öğrenme grubu oluşturur. Öğrenciler, bir eğitimci ve öğretim elemanlarından meydana gelen bir öğrenim topluluğu olarak adlandırılır. İnternet ortamında sosyal ađ, topluluk oluşum düşüncesini desteklemektedir (Berg and Simonson, 2002). Görüldüğu üzere uzaktan eğitim insanları farklı fikirlere yöneltmektedir.

Literatür araştırılması yapıldığında uzaktan eğitim kavramını içinde barındıran birden çok tanımlamanın yapıldığı görölebilmektedir. İşman (2011)'a göre uzaktan eğitim, eğitimi veren kişi ile eğitimi alacak olan kişinin aynı yerde bulunmadığı eğitim öğretim faaliyetlerinde iletişim teknolojileri ve e-posta desteklerinden yararlanarak yürütölen etkinlikler olarak tanımlamaktadır. (Kör, vd. 2013). Uzaktan eğitimin dezavantajları bulunsa da bize olumlu yönde katkıları da bulunmaktadır.

2. Okul Öncesi Dönemi

Birey hayatı boyunca kritik dönemlerden geçer. Doğduğu andan itibaren onu gelecek hayatına hazırlayacak ve telafisi mümkün olmayan en önemli dönem okul öncesi dönemidir. İnsan yaşamının en mühim ve en kritik temellerinin atıldığı okul öncesi döneminde, dünyada erken yıllarda alınmış olan eğitimin, çocuğun gelecekte yaşamındaki başarısına olumlu yönde etki edeceği kabul edilmektedir (Çelik ve Kök, 2007). Kritik dönemler üzerine yapılan son araştırmalar, ilk birkaç yıldaki deneyimlerin önemli olduğu, çünkü gelecekteki tüm öğrenme ve gelişim için temel oluşturdukları sonucuna varmaya devam edildi. Yüksek kaliteli erken eğitim

programları fark yaratır (Bailey, 2002). Çocuğun hızla büyüüp geliştiği bu dönemlerde daha hassas ve bilinçli yaklaşılmalıdır. Çocuğun gelişim döneminde saptanılan gayelere yönelik davranışların elde edilmesi uyarıcıların gereksinimlere yanıt vermesine bağlıdır (Oğuzkan vd., 1999).

Erken çocukluk devrinde, çocuklar seri bir halde gelişim göstermektedirler, çocukların gelecekteki gelişimi için deneyimleri ve ilişkileri kritik öneme sahiptir (Shonkoff ve Phillips, 2000; akt. Broekhuizen, vd. 2016). Her çocuk biricik olmakla beraber, kendine özgü duygu ve düşüncelere sahiptir. Çocuklar, çok çeşitli deneyimlerle, farklı geçmişlerden okula gelirler (Rimm-Kaufman, 2000). Okul öncesi döneminde bulunan çocukların algıları, diğer yaş gruplarına göre daha açık olduğu söylenebilir.

Okul öncesi döneminde çocukların öğrenme gereksinimleri fazlasıyla güçlüdür ve bu sebeple etraflarındaki her şeyi merak ederler, öğrenme ihtiyaçlarını soru sorarak karşılamaya çalışırlar. Meraklarından dolayı özellikle yeni konulara oldukça ilgili davranırlar. Çocuklar ihtiyaçlarını, meraklarını giderebildikleri sürece mutlu hissederler ve yeni pozitif davranışlara doğrulurlar.

Bazı deneyim kesintileri olgunlaşmanın normal bir parçasıdır. Çocuklar yeni deneyimlerden ve zamanla beklentilerin farklı ortamlarda değiştiğini öğrenirler. Buradaki endişe, küçük çocuklar için geçişlerin aşırı ani olabileceği ve çocukların yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun bir durumdan uygun olmayan bir duruma geçebilecekleridir (Love, 1992). Hem geçmişte hem de günümüzde okul öncesi eğitiminin ne kadar önemli olduğunu görebilmek mümkündür. Erken çocukluk eğitimi, ev dışındaki küçük çocukların bakımı ve eğitimi, son yarım yüzyılda okullaşmanın aşağı yönlü bir uzantısı haline gelmiştir. Şimdi eğitim merdivenindeki ilk basamaktır (Miller and Almon, 2009).

Anaokuluna başlayan çocuklar, ortak bir gelişim gündemi içinde bir dizi beceri düzeyi sergilerler (Love, 1992). Eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak adına çocukların özellikleri göz önünde bulundurularak düzenli bir eğitim planı oluşturulmalıdır.

Sınıflarda etkili eğitim sürecinin oluşabilmesi ve planlanan öğrenci davranışlarının gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak fiziksel ortamın güzelce oluşturulması gerekir. Okul öncesi dönemde çocuk bulunduğu ortamdan farklı

yönlerde etkilenir ve davranışlarına yansır (Çelik ve Kök, 2007). Okul öncesi dönemi göz önüne alındığında vazgeçilemez öğesinden biri öğretmendir.

Öğretmen, eğitim sisteminin temel taşıdır. Kişilerin sosyalleştirilmesinde, huzur ve barışın oluşmasında, toplumun gelenek ve göreneklerinin gelecek nesillere aktarılmasında, öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler bireyin kişiliğini düzenleyen hakiki sanatkârlardır (Özden, 2002; akt. Erkuş ve Yazar, 2012).

Anaokulunu anlamak, öğretmenlerin hazır bulunuşluk algıları, bu algıları etkileyen faktörlere odaklanmayı gerektirir (Maxson, 1996; akt. Lin, vd. 2003). Öğretmenin okul öncesi ve çocuk kavramına karşı bakış açısı hem eğitime hem de çocuğa yön vermektedir. Öğretmenler küçük çocuklar için önemli bir destek kaynağıdır (Hamre and Pianta, 2001; Pianta, 1999). Öğretmenin sahip olduğu nitelikler vereceği eğitimin daha verimli geçmesini sağlar.

Öğretmen öz-yeterlik kanısı, mesleki hoşnutluğu ile öğrencilerin akademik başarılarına etki etmektedir (Caprara, vd. 2006). Öğretmenlerin sahip olduğu bu değişkenler onların bakış açılarındaki farklılıklara ve çocuklara karşı yaklaşımlarına etki ettiği söylenebilmektedir.

Anaokulu öğretmenlerinin temel akademik ve sosyal konular hakkındaki algıları hazır bulunuşluk becerileri farklıdır (Ackerman and Barnett, 2005). Okul öncesi öğretmenleri eğitim öğretim programlarına hâkim olmalı ve oyun temelli bir yaklaşımla programın amacını benimsemelidirler.

Öğretmenlerin anaokuluna girişte çocuklardan beklentileri, çocukların sorunlarına ilişkin yargılarını etkiler. Anaokulu müfredatının açıklamaları resmi olarak belirtilmeyen okuryazarlık, matematik ve sosyalleşme için açık hedefler okul öncesi sınıfların amaçlarını oluşturmaktadır (Rimm-Kaufman, vd. 2000). Farklı niteliklere sahip olan çocukların bilincinde olup onlara uygun farklı eğitim stratejileri uygulamalıdır.

Öğretmen yeterlilikleri konusu adına, psikoloji ve eğitim adı altında gerçekleştirilen çalışmaların kuramsal kökeni Bandura (1977)'da yer alan öz-yeterlik kuramında bulunmaktadır (Poulou, 2007). Öğrenmeye destek ortamları meydana getirme sorumluluğu büyük ölçüde öğretmen- öz yeterliliği inancına ve kabiliyetine bağlıdır. Sınıf ortamı, bir boyutta da öğretmenlerin, öğretimsel yeterliliklerine dair inanışları açısından saptanmaktadır (Bandura, 1993). 3-6 yaş aralığında bulunan

çocuklar genellikle etrafında gelişen olayları dikkatlice takip eder ve olaylardan etkilenir. Çocuğun sahip olduğu aile yapısı onun kişiliğini ne kadar etkiliyorsa, okul ortamında en çok zaman geçirdiği arkadaşları da ona o boyutta etki eder.

Bu dönemdeki akran ilişkileri, bulunulan dönemdeki tecrübeleri şekillendirmekle birlikte, sosyal ilişkileri, kişinin gelecek senelerdeki sosyal ve duygusal bağını tetikleyebilmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemi çocuklarının akran ilişkilerinin öneminin ve hususlarının ortaya çıkarılması gerekmektedir (Gülay, 2009). Akran ilişkilerinin olumlu olarak gerçekleştirilebilmesi çocuklar açısından çok önemlidir.

Okul öncesi dönemdeki pozitif akran iletişimasyonları, gelecekte de sosyal bağı oluşturmaya ve sosyal uygunluğa tesir etmektedir. (Walker, 2004).

Çocuğun akran münasebetleri, akran kümelerindeki çeşitli ilişki tarzlarını barındırır. Akran ilişkilerinde planlı olarak yapılan faaliyetler ön plandadır. Arkadaşlık kurduktan sonraki evrede oyun arkadaşı olarak çocuğun karar verdiği akranıyla, akran faaliyetleri hariç değişik vakitlerde de süre paylaşılmaktadır (Doll, vd. 2003; Kostelnik vd., 2005; Lindsey, 2002; Parker ve Asher, 1993; akt. Gülay, 2009). Bu sebeple akran ilişkileri okul öncesi dönemi çocuklarında önemli bir rol oynamaktadır.

B. Çocuk

Bebekler anne karnından itibaren dünyayı tanımaya, keşfetmeye, öğrenmeye başlarlar. Aslında hayattaki ilk deneyimlerinin anne karnında başladığı söylenebilir. Hayat, doğum anından ölüme kadar aralıksız bir süreç olmaktan çıkmış, bir safhadan diğer bir safhaya geçişler söz edilen konular olmuştur. Bu yaklaşım Batı'da 17. asır da başlamış ve çocukluğun şu an ki modern tanımını da belirlemiştir (Kırdök vd., 1998:17 akt. Erbay, 2021). Dünyaya gözlerini yeni açmış bir bebek, hayatta fonksiyonel bir kişi haline gelebilmek için çevresi hakkında ne kadar bilgi sahibi olması gerekirse bir o kadar da kendi bedeni hakkında da olması gerekmektedir (Egemen, vd. 2004). Birey, bebeklik döneminden itibaren gelecekte oluşturacağı kişiliği hakkında zemin hazırlarken hem kendisine hem de çevresine ihtiyaç duyabileceği söylenebilmektedir. Çocukluk çağdaşlaşmayla beraber gündeme gelen güncel bir toplumsal keşif olarak tanımlanmaktadır. Eskiden diğer bireylerin devamlı ilgi alakası olmadan hayatına devam edebilen ve erişkinler dünyasında kabul görmüş olan çocuklar, çağdaş toplumla

beraber erişkinlerin dünyasından alınmış ve çocukluk hususi bir hayat döngüsü olarak uygun bulunmuştur (Erbay, 2021). Çocuklar toplumun temelini oluşturan büyük yapı taşlarıdır. Çünkü şu an ki toplumu meydana getirip yetişkin konumuna erişebilen her birey çocukluk döneminden geçmektedir. Dünyada bulunan her toplumun kökenini ve istikbalini meydana getiren çocukların güzel bir hayat yaşayabilmesi ülkeler için oldukça önemlidir. Toplumların istikbali olarak çocukların denk geldikleri problemlerin ele alınması, problemlere dair sonuçların değerlendirilebilmesi bu yönden yaşamsal itibar taşımaktadır (Karakaş ve Çevik, 2016). Çocukluk dönemindeki gelişim, çocukların yaşamlarında çok derin izler bırakabilmektedir. Bu sebeple bu döneme daha duyarlı olmanın çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal gelişimi üzerine olumlu etkileri görülebilmektedir. Çocukluğun erişkinlikten farklı bir dönem olarak tanımlanmasının ve bu sürecin birey yaşamında oldukça mühim olduğunun üzerinde durulmasının büyük bir tesiri vardır (Erbay, 2021). Erken çocukluk yılları, yetişkinlikte oluşabilecek olan bedensel ve eğitimsel seviyeyi oluşturan, toplumsal ve ruhsal gelişmeyi şekillendiren en mühim senelerdir. Çocuğun toplumsal çevresiyle beraber yaşadıklarına bağlıdır (Egemen, vd. 2004). Çocuk deneyimlerinden yola çıkarak hayatına yön verebilmektedir. Çocuk gelişimini tamamlayamamış ülkelerdeki egemen zihniyetteki görüşlere göre “aile kavramının üzerinde, ailenin mali yönden iyileşmesine yarar sağlayabilecek varolan çalışma gücü, ailenin süre gelen yaş gruplarında ise sosyal anlamda bir emniyet vasıtası” olarak ortaya çıkmaktadır (Kulaksız, 2014). Çocuk, hayatın hiçbir evresinde basit bir kavram olarak görülmemelidir.

Çocukluğun toplumsal bir yapı olduğu temel varsayımı, çocukluk anlayışlarımızın ve çocuklara yüklediğimiz anlamların kültürden kültüre önemli ölçüde değiştiğini, aynı zamanda herhangi bir kültürün tarihi içinde oldukça radikal bir biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır (Jenks, 2013).

İlerleyen süreçlerde ise çocuk kelimesinin farklılığa uğradığı görülmektedir. Genellikle Batı topluluklarında çağdaş anlamda çocukluk kelimesinin var olması, 17. asırdan beri bu topluluklarda başlayarak devam eden bazı farklılıkların neticesi olarak gerçekleşmiştir (Zeytinoğlu, 2001). Çocuk, modern devletler de şehirselleşen ortamlarda “aileye aile olabilme hissini yaşatırken, ileriki zamanlara hazırlık yaparken iş yaşamından irak tutulan nesne” gibi kabul görmektedir (Kulaksız, 2014). Toplumlar tarafından çocuklar hakkında farklı tanımlamalar bilinçli veya bilinçsizce yapılırken

yaşamlarına yansiyacak olan olumsuz etkilerin gelecek hayatlarında karşılına çıkacağı olgusuna varılabilir. Çocuk kelimesine ilişkin kabul görülen bir düşünce Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Antlaşması'nda yer almaktadır. Bu bağlamda, 18 yaşının altında olan her fert çocuk olarak kabul görmektedir. Bu yasa bağlamında milli hukuk açısından daha küçük yaş dönemi saptanmadığı sürece 18 yaş altı grubunda olan her birey çocuk sayılacaktır (Bakırcı, 2004). Beden, bilhassa da bebeklik ve çocukluk çağında hareket ederek olgunlaşır. Bebekler, anneleri ile ilk etkileşimlerini hareket ederek gerçekleştirirler ve kendilerini ancak bu biçimde anlatabilirler. Hareket etme çocukluk çağında mutluluk kaynağının temel taşıdır (Orhan, 2019).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nde, her bireye sunulan birey imtiyazlarına ilave olarak çocuklara sunulan birtakım hususi haklar çocuğun haklarıdır (ASPB, 2013).

Hareket halinde olan bir çocuk, çevresindekiler tarafından engellenmezse merak ettiği her şeyi kendi çabasıyla inceler ve özgüven duygusunu geliştirmeye çalışabilmektedir.

Hareket etme, pozitif ve sağlıklı bir çocuk gelişimin ilk koşulu olarak kabul edilebilir. Çocuk hareket ederek, başkasına muhtaç, pasif bir halden aktif, becerikli, meraklı bir kişiliğe dönüşür, çevresini inceleyip keşfeder ve kendi öz kişiliğini meydana getirir (Orhan, 2019). Bu dönemde edinilen olumlu veya olumsuz deneyimler çocuk açısından büyük ehemmiyet taşımaktadır.

Çocukluk çağında edinilen pozitif, negatif tecrübeler ve yaşanmışlıklar gelecek yıllarda şahsiyetin, öz yapının doğuşunda tesirli olabildiği söylenebilmektedir. Sigmund Freud (1856-1939)'a göre çocuklukta yaşananların bilinçdışında tesirinin devam ettirdiğini ve erişkinlikte semptomlar olarak ortaya çıktığını belirterek çocukluk çağının önemini vurgulamaktadır. Erikson'da (1902-1994) çocukların olgunlaşma döneminde ilk olarak anne babanın sonrasında aile alanının, ileriki yıllarda ise etrafı, arkadaş ortamı, çeşitli nesillerdeki kişilerin tesirli olabileceğini, erken çocukluk çağında edinilen itimat hissini gelecekte çocukları pozitif anlamda etkisi altına alabileceğini belirtmektedir (Orhan ve Ayan, 2018). Franklin ise muhtemelen bütün bu fikirleri içinde bulunduracak biçimde çocukluk ile ilgili beş gerçeğin üzerinde durmaktadır. Buna göre (Franklin, 1993:21-23 akt. Erbay, 2021) Çocukluk,

rastgele bir yerleşmiş devire ait özel bir evrensel tecrübe değildir. Daha fazla tarihsel olarak farklılaşan kültürel bir konstrüksiyondur.

Çocukluk ve erişkinlik arasındaki fark bir tek keyfi değil, eş zamanda çelişkilidir. Çocuklar birtakım etkinlikler için oldukça ufak görüldükleri halde, bazı bireyler için oldukça büyük kabul ediliyorlar. (Özellikle yasalarda)

Çocuklar olumsuz bir biçimde ‘‘ yetişkin olmayanlar’’ olarak adlandırılıyorlar (Yetersizlik vurgusu).

Çocuk kavramının, kronolojiden çok iktidarla bağlantılı olduğu görülmektedir. (Anne baba egemenliği ve iktidar savaşı)

Çocukluk, oldukça büyük yeni bir keşiftir (Modern çocuk düşüncesi) (Erbay,2021).

Erken çocukluk pratiğinde, geçmişe dayanarak geleceğe bakmamız gerekir (Bruce, 2012).

Erken çocukluk evresi, bir çocuğun geleceğini belirleyici en etkili dönem olduğu söylenebilir.

1. Çocuk Psikolojisi

Çocuğun sağlıklı bir birey olabilmesi için gereken en önemli faktörlerden biri psikolojidir. Psikoloji, bireyin davranışlarını araştıran bir ilimdir. Kişi ilgi duyan, öğrenme gereksiniminde bulunan bir zenginliktir; aynı anda kendini ve etrafındaki evreni öğrenmek bilmek ister.

Psikoloji, insanın kendi karakterini daha iyi tanıması, tutumlarının sebeplerini anlaması şansını sunmaktadır (Kuzmanovska, vd. 2016).

Çocuk, anne karnından itibaren, devamlı bir gelişim içerisinde. Gelişirken büyür, çevresini öğrenir, bireylerle etkileşim kurar (Saygılı, 2007). Çocuğun psikoloji ile tanışması anne karnından itibaren başlamaktadır.

Dünyaya yeni gelmiş bir bebek bile reaksiyon gösterebilen akıllı bir varlıktır ve güzel cümlelerle isteği yapıldığı zaman en başından itibaren ebeveyni ile mutlu bir iletişim için girebilir. Bebek tepeden tırnağa etrafında olan her şeyi hisseder. Sağlıklı intibalar, sevgi, sıcaklık, uyum çocuğun vücudunu doğru bir biçimde geliştirip

boy göstermesine destek olur (Saygılı, 2007). Bütün çocuklar kendine özgüdür, biriciktir. Kendilerine özel duyguları bulunmaktadır. Çocuk psikolojisi, bir tek çocuk psikolojisi ile onların yaş farklarından ortaya çıkan ve onları eğitime çalışmasından ortaya çıkan bir etkinliktir (Ahmetov 1965; akt. Adiyeva, 2016).

Ebeveynlerden başlayarak toplumdaki bireyleri, toplumu daha fazla kavrayarak ortamla birlikte koordinasyon sağlamayı başarmaktadır. Koordinasyon psikolojik kararlılığın kökenini sağlamaktadır (Kuzmanovska, vd. 2016). Uyumsuz bireylerin sağlıklı ve verimli olabilmeleri beklenmemektedir.

Eğitim öğrencilerin davranış ve tutumlarını istenilen yönde şekillendirebilmek için psikolojiyle birlik olmaktadır. Psikoloji biliminin ulaştığı bulgular eğitim düzeyinin geliştirebilmesi için kullanılmaktadır. Eğitim kuruluşlarında öğrencilerin psikolojik durumlarının korunmasında da psikolojiden faydalanılmaktadır (Kuzmanovska, vd. 2016).

Genellikle çocuklar, tavır ve tutumlarında istenilen veya istenilmeyen davranış karmaşıklığı birlikte gösterirler. Çocukluk döneminde karşılaşılan bazı sorunlar, sağlıklı gelişimin bir bölümünü meydana getirir. Neredeyse her çocuk, kabul gören veya kabul görmeyen davranış şekillerinin birlikteliğini ortaya çıkarır. Bu sorunların çoğu daimî olmak yerine, kısa sürelidir.

Ev içinde aile bireylerinin birbirleriyle yaşadıkları huzursuzluk, ebeveyn ilişkisinde geçen negatiflik, babanın çocuğa vakit ayıramaması ve sert davranması, anneyle olan sorunlu ilişkiler, ailenin aşırı baskıcı tutumu ve koruyucu olması çocukları psikolojik açıdan olumsuz etkileyebilmektedir (Yavuzer, 2021). Çocukların yetişkinlik döneminde yaşadığı ruhsal sıkıntıların temelinde çocukluk ve aile yaşantılarının yer aldığı görülmektedir.

Son yıllarda beyin gelişimi ile ilgili devam eden araştırmalarda bireyin ilk 3 yaşındaki beyin gelişimin diğer gelişim dönemlerine kıyasla daha hızlı bir ilerleme kaydettiği üzerinde durulmaktadır (Shonkoff, 2003).

Çocuklar okul öncesi döneminde yaşadıkları stres dolu durumlarla başa çıkabilme şekillerini davranış sorunları göstererek meydana çıkartmaktadırlar. Bu davranış problemleri iki tür de incelenebilmektedir. Bunlar içe ve dışa dönük problemlerdir. Çocuk içe dönük davranışlarını dikkatsizlik, korku ve kaygı olarak ortaya çıkarırken dışa dönük davranışlarını itaatsiz, agresif, düşmanca davranan

saldırgan tavırlarla göstermektedir (Campbell, 1995). Bu evrede okul öncesi öğretmenine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Çocuğun bulunduğu okul öncesi döneminde yaşadığı davranış bozuklukları uyku, söz dinlememe, yemek yeme problemleri, inatçılık, utangaçlık, temizlik-tuvalet, yalan söyleme, kıskançlık, korku, tırnak yeme, saldırganlık, parmak emme, savurganlık ve sosyal alanlardan uzaklaşma gibi birçok sorunlarla karşımıza gelebilmektedir (Aydoğmuş, 1999; Poyraz ve Özyürek, 2005; akt. Özbey, 2010).

Problemlili davranışlara sahip olan çocuklarda korkaklık, dikkatsizlik, duygusal açıdan tutarsızlık, huzursuzluk, akademik başarısızlık, güvensizlik, anti sosyallik vb. niteliklere rastlanabilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005).

Ruhsal açıdan sağlıklı bir çocukluk dönemi gerçekleştirebilmek için ailenin tutarlı davranışlar sergilemesi ve çocuğa verilen eğitim önem arz etmektedir (Özbey, 2010). Görüldüğü üzere çocukluk dönemi yaşantılarının psikolojik yansımaları yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır.

C. Oyun

Oyun doğduğumuz andan itibaren yaşam boyu bize eşlik edecek bir kavram olup eğitimin içinde her zaman devamlılığı sürdürülmelidir. Oyun çocuğun kişiliğinin oluşmasında ve eğitiminde mühim bir yerde bulunmaktadır. Çocuğun çevresi ile etkileşim içerisinde olmasına, duygu, düşüncelerini aktarabilmesine destek olmaktadır (Hazar, 2005; akt. Ulutaş, 2011). Oyun ile ilgili yapılan farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır.

Roger Caillios (1958)'e göre "Oyun ve insanlar" adlı eserinde oyun kavramını bu şekilde tanımlamaktadır: "Oyun özgürce kabul edilmiş ancak birleştirici olan prensipler dikkate alınarak belirli bir yer ve vakit zarfında varlığını sürdüren, eğlence, gerilim hislerini içinde bulunduran, asıl yaşamdan bambaşka olduğu farkındalığı ile yürütülen eylem veya etkinliktir" (Kıldan, 2001).

2 yaştan itibaren çocukların etkileşim düzeylerinde yükseliş görülmeye başlanır (Hay et al., 2004).

3-6 yaş aralığını içinde bulunduran okul öncesi dönemindeki çocuklar, içinde oldukları dünyada bulunan her şeyi veya hayalini kurdukları bir şeyi temsil etme

kabiliyetine sahiptir. Çocukların bireylere, dünyaya, hadiselere karşı görüş algıları ve kim olduklarına dair düşünceleri oyun sayesinde şekillenmektedir (Sevinç, 2004). Sağlıklı bir anaokulunda oyun kavramı "herhangi bir şey" anlamına gelmez (Miller and Almon, 2009).

Oyun kesinlikle birçok çocuğun zaman bütçesinin kayda değer bir bölümünü kaplamaktadır (Smith, 2009). Oyun, çocukların iletişim kurarken kullanabildikleri en önemli araçlardan varsayılabilmektedir.

Şimdiki çocukların oyun aracılığıyla geliştiği, öğrendiği, öğrenmenin de gelişmesi açısından oyun alanlarını hazırlamanın erişkinlerin esas mesuliyetleri içerisinde bulunduğu çocuk eğitiminde kabul edilen esas kanunlardandır (Erşan, 2006).

Oyun, çocuğa kimsenin öğretemeyeceği bilgileri, kendi tecrübeleriyle öğrenmesi metodudur (Osman, 2016).

Çocuk için oyun, onun en doğal, en fazla içsel doyuma erişmesine ulaştıran meşgalesidir (Akandere, 2003; akt. Emin, 2016).

Oyun, çocuğa yaşam tecrübesi sağlar. Bu tecrübe, çocuğun yaşadığı çeşitli durumlara göre kendini uyarlayabilmesine destek olur (Egemen, vd. 2004).

Gross (1896)'ya göre, oyun bir uygulamadır. Bireyler gelecek hayatında önüne çıkabilecek davranış şekillerini oyunla kazanırlar (Osman, 2016). Gelecek nesiller için oyun ile desteklenen çocuklar özgüveni gelişmiş, öğrenmeye hevesli, paylaşımcı, yaratıcı, mücadeleci, kendisiyle barışık bir kişilik oluşturabilmektedir.

Çocuk iç dünyasında yaşadığı bazı duygu ve düşünceleri dış dünyaya yansıtmakta güçlük çekebilir. Oyun yoluyla çocuğun iç dünyasına erişebilmek mümkündür.

Çocuk oyunları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve eğitiminde çok mühim bir noktadadır. Çocuk eğitimi, toplumsal kültür yönünden mühim olduğu gibi ruh bilimi ve eğitim açısından da önem taşımaktadır. Çocuk, kazanılması gereken davranış, beceri ve bilgileri oyun içerisinde kendi kendine öğrenir (Osman, 2016). Çocuk oyun oynarken hem eğlenir hem de öğrenir, öğrenirken hayal gücünü de katarak yaratıcılığını geliştirebilmektedir.

Oyun, çocuklara keşfedebilecekleri ve öğrenme fırsatlarına sahip olabilecekleri resmi olmayan bir ortam sağlamaktadır (Legare, 2014). Çocuğun bulunduğu ortamda kullanılabilen oyun materyallerinin ilgi çekici bir şekilde tasarlanmış olması çocuk açısından oyunun kalitesini arttırabileceği söylenebilmektedir.

Oyunun çocuğun eğitim hayatındaki önemine birinci olarak yeniden John Locke'un görüşlerine rastlanmaktadır. John Locke, çocuk ile gerçekleştirilecek eğitimde var olan eğitim sistemlerinin cazip bulunması ve eğitim hayatına başlanılan ilk senelerde oyun şeklinde sunulmak gayesiyle düşünülmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Oktay, 2000; akt. Öztürk vd., 2007).

Bazı eğitimciler için oyun temelli öğrenme güçlü bir öğretim yöntemi olmalıdır. Bu teknik, öğrenme çıktılarını tanımlayan oyun uygulamalarıyla ilgilenir (Von et al., 2009). Oyun çocuğun ince motor ve kalın motor becerilerine olumlu etki ederken aynı anda bilişsel, zihinsel, sosyal gelişimleri üzerine de etkileri olduğu söylenebilmektedir.

Erken çocuklukta öğrenmenin motor gelişimi ve küçük çocukların fiziksel gelişimi için hayati bir güç olarak oyunun gücü, sosyal ve duygusal gelişimi sorgulanamaz (Miller and Almon, 2009).

Çocuk gelişimi açısından incelendiğinde oyuncak ile, anlam doğrultusundan birbirinden ayıramaz bir modül olan oyunu, sadece eğlence olarak değerlendirmek yetersiz olmaktadır. Bu doğrultudan nitelendirildiğinde, oyun çocuğun herhangi bir harici tahakküm altına girmeksizin öz iradesiyle teşebbüs ettiği faaliyetlerdir. Oyuncakların bir tarafı hayal aleminde öteki tarafı ise asıl alem için kurulan köprüdür. Oyuncak çocukta ilgi çekici olmalı, girişimciliğini ve hayal gücünü arttırmalı, kaslarını çalıştırmalı, çocuğu problem çözmeye doğru yönlendirmelidir. Oyuncak tercihinde ilk olarak dikkat edilmesi gereken kriter, çocuğun yaşıdır (Egemen, vd. 2004). Oyuncak seçimi yapılırken çocuğun yaşının yanında oyuncağın boyutu, işlevi, niteliği oldukça önemlidir. Eğer bu kriterler göz önüne alınarak tercih yapılmazsa, oyuncak ve çocuk arasında yüksek olasılıkla olumsuz bir etkileşim karşımıza çıkabilmektedir. Oyuncakla istediği gibi oynamayan çocukta başarısızlık duygusu oluşabilmektedir. Çocuğun iç dünyasında yaşadığı başarısızlık bir süre sonra dış dünyasına öfkeli bir ruh hali olarak yansımaktadır. Oyunun çocuk hayatındaki önemi

göz önünde bulundurulduğunda, onun aracı olan oyuncağın değeri daha da netleşir. Oyuncak lügatlarda oynayıp eğlenmeyi sağlayan her şey olarak açıklanmakta; oyun ise zaman geçirmeye yarayan, belirli prensipleri olan eğlence ile telhis edilmektedir (Egemen, vd. 2004).

Çocuklar, oyun prensiplerini ve amaçlarını tanıyarak, farklılaşan koşullar altında bunlara yönelik tutumlar meydana getirerek stratejik düşünce geliştirirler (Kale, 2003). Oyun oynamak her çocuğun doğal hakkı olarak bilinse de bazı çocuklar imkân yetersizliği veya aile tutumları gereği yeteri kadar oyun oynayamamaktadırlar. Çocuğun gelişimin de anahtar rolünde bulunan oyun kavramından çocukların yoksun kalması onların gelecekte oluşturacakları kişiliklerine, karşılaşacakları olaylara karşı tutumlarına, bakış açlarına, yaratıcı düşüncelerine olumsuz etkilerinin yansıtacağını söyleyebilmek mümkündür.

Oyun hünelerinin gelişmesi, olağan gelişmeyi işaret eden çocuklarda bulunduğu üzere eksiklikten feyz alan çocuklar açısından da epeyce mühimdir. Ortaya koyulan çalışmalar, eksiklikten feyz alan çocukların oyunda sergiledikleri hareketlerinin yoğunluğunun, farklılığının olağan gelişim görülen akranlarına kıyasla az miktarda olduğunu belirtmektedir (Aslan, Özdemir, Demiryürek, ve Çotuk, basımda; Charman and Baron-Cohen, 1997; Frey and Kaiser, 2011; Jarrold, Boucher and Smith, 1996; Lifter, 2005; Sigman and Ungerer, 1984).

Özet olarak oyun, belirtilen amaca özgü olmuş ya da olmamış, prensibi olan ya da olmayan, her durumda çocuğun arzulararak, severek içinde bulunduğu, duygusal, fiziksel, dil, sosyal ve bilişsel gelişimin kökeni olan, asıl yaşamın bir bölümü durumunda yer alan çocuk açısından en yararlı öğrenim zamanıdır (Osman, 2016). Çocuksuz oyun, oyunsuz çocuk düşünülmemelidir.

Oyun ile ilgili araştırmalarda bulunan kişiler, çocuğun gelişim evresinde oyunun yerinin oldukça mühim olduğu hakkında müşterek bakış açısına hakimdirler (Frey and Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Parten, 1933; Piaget, 1962; Saracho, 1999; Vygotsky, 1966).

1. Vygotsky ve Oyun

Vygotsky, oyunu tanımlarken, birbirleriyle ilişkili iki esas unsurun yaradılışının üzerinde durmaktadır:

- a) İmgesel bir durum
- b) İmgesel durumdaki dolaylı prensipler.

Hayali bir olay, yalnızca -miş benzeri geçmiş zaman oyununun değil, eş zamanda gizlenmiş bir şekilde görünmesine karşılık- prensipli oyunlarında vurgulayıcı bir özelliğidir

Vygotsky'a göre oyun her zaman toplumsal bir sembolik faaliyettir.

“Gerçek hayatta çocuğun gözünden kaçırıldığı durum, oyunda bir tutum prensibi biçimine ulaşmaktadır” (Vygotsky, 1933-1967).

Çocuğun hayatının ilk zamanlarında “oyun kavramı gelişimin temelidir ve yakınsak gelişimin ortamını oluşturmaktadır” (Vygotsky, 1933-1967).

Oyun, bir merceğin merkez noktasında gibi, sıkılaştırılmış bir şekilde tüm gelişimsel meyilleri içinde bulundurmaktadır; çocuk, oyunda güya olağan tutum seviyesinin üstüne çıkmaya uğraşıyor denebilir (Vygotsky, 1933-1967).

2. Oyun Algısı

Düşünceler bireyden bireye farklılık gösterdiği gibi oyun algısı da kişinin aldığı eğitime, kazandığı becerilere, geçmişte edindiği tecrübelerle göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda oyun algısı hakkında birçok tanımla karşılaşmak mümkündür. Oyun, Tuğrul 2014'a göre oyun, çocuğun kişisel buluş ortamı, öğrenme dilidir. Bruner (1975)'e göre problem çözebilme zamanını içinde bulundurur. Mac Donald (2011)'a, oyun kavramının çocuğun öğrenebilmesine yardım ettiğini belirtmektedir. Montessori (1992)'e göre, çocuğun esas işinin oyun olduğunu ifade etmektedir. Montaigne'nin düşüncesine göre oyunu çocuk açısından kritik bir iş olarak tanımlamaktadır (Öztürk, 2010; akt. Güneş, vd. 2020). Toplumun gelişebilmesi adına farklı bakış açılarına ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç oyun algısını doğurmaktadır.

Etkin ve şüpheli bir olguya mensup olan oyun, oyuna dair algıların doğuşu, kişilerde bilgi, bilgiye dair idrak etmenin doğuşunu ile benzerlik sağlayan bir zaman dilimine dikkat çekmektedir (Bodrova and Leong, 2010; Kostelnik et al., 2007).

Oyun Sandberg 2001'e göre oyun hatıralarını; 3-6, 7-12, 13-18 yaş grubu sıralamasında sınıflamak olumsaldır. Oyun hatıralarının sınıflandırılmasının kökenini oluşturan araştırmalarda; oyuncakların, oyun arkadaşlığı yapan evcil hayvanların,

akranların, ailelerin ve fiziki çevrenin, kişilerin oyun anılarını oluşturan öncelikli unsurlar olduğu bildirilmiştir. (Henninger, 1994; Sandberg, 2003). Oyun hatıraları, kapsadıkları unsurların kişilerin oyun algısının gelişmesinde oldukça mühim bir yer aldığı görülmektedir (Henninger, 1994). Bu rasyoneller doğrultusunda; oyun algısının ortaya çıkma sürecini olumlu yönde etkileyen oyun anıları, oyun özgeçmiş ve içerdiği fiziki unsurlar haricinde, kişilerin oyun algısına yönelik felsefi olgularının araştırılması, araştırmanın temeli olarak kabul edilmektedir. (Güneş, vd. 2020).

Çocuğun dünyasında oyun her zaman büyük yer kaplayan bir kavramdır. Çocuk mekân fark etmeksizin bulunduğu ortam da oyuncak olmasa dahi var olan nesnelere, hayal gücünü kullanarak oyun kurabilmektedir. Ancak kapalı alanlara göre açık alan da oynanan oyunlar çocuğun doğayla iç içe olmasını sağlarken, stresini azaltmasına, görme duyusunun gelişmesine, sağlık açısından solunum, sindirim, dolaşım ve boşaltım gibi sistemlerinin düzenli olmasına, dikkat sürelerinin artmasına, hayal gücünün gelişmesine olumlu yönde etki ettiği söylenebilmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağda çocukların geçmiş nesillere kıyasla açık alanlarda daha az oyun oynadıkları birçok araştırmacı tarafından ortaya koyulmuştur (Öztürk, 2001; Clements, 2004; Cleland, vd. 2008). Üstelik çalışmalar günümüz çocuklarının oyun oynadıkları oyun alanları, oyun çeşitleri ve malzeme seçimlerinde geçmiş neslin yani ebeveynlerin oyun algısının oldukça fazla rol aldığını ortaya koymaktadır (Tuğrul, vd. 2014).

Tüm coğrafyadaki çocuklar açısından, klasik oyunlar toplum, çevre, yöresel kültür tarafından biçimlendirilir (Sulistyaningtyas and Fauziah, 2019). Oyun algısında meydana çıkan bu farklılıklar çocukların üzerinde olumlu veya olumsuz reaksiyonlar gösterebilmektedir.

Okul öncesi döneminde bulunan çocukların oyun süreçlerinin oldukça mühim bir bölümünü okul öncesi kurumlarında geçirdikleri varsayıldığında öğretmenlerin oyun algıları ve tehlikeli davranışları değerlendirme şekillerinin de oyunlara etki eden önemli değişkenler arasında olduğu söylenebilir (Güler ve Demir, 2016). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin tehlikeli davranışlara tolerans göstermemesi ve bu oyunları desteklemesinde bu davranışların etkili olduğu belirlenmektedir (Stephenson, 2003; Waters and Begley, 2007).

3. Oyun Önemi

Oyun her yaş grubunda bulunan bireyler için oldukça önem taşımaktadır ve hayat oyun aracılığıyla şekillenirken aynı anda anlam kazanabilmektedir. Tarihi zaman diliminde oyunla alakalı yapılan yaklaşımlara değinildiğinde, oyunun her zaman önemine dikkat çekilmiş ve öğretime olması gerekli alanın sunulması üzerine dikkat çekilmiştir. Platon (M.Ö.427-347), çocuk eğitiminde ruh ile beden eğitiminin bir arada gerçekleştirilmesini tavsiye etmektedir. Çocuğun oyunla yetişip büyümesi gerektiğinin altını çizmektedir. Platon, yetişkin bireylerin çocuğa olduğundan fazla engellemesinin ona zararlı olacağını ve çocukların kabiliyetlerinin ortaya çıkmasında oyunun çok mühim bir yerde olduğunu belirtmiştir (Koçyiğit, vd. 2007).

Günümüzde daha rahat, daha güzel, daha yaşanılabilir bir topluluk oluşturabilme; böyle bir topluluk içinde hayat sürebilme düşüncesi herkes tarafından arzulanan bir olgu gibi görülmektedir. İstenilen bu toplumun oluşturabilmesi de ancak doğru bir biçimde eğitilen kişilerle mümkün olabilmektedir (Uskan ve Bozkuş, 2019).

Oyun kavramı ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır ve tanımların bu derece fazla bulunması oyunun önemini anlaşılır biçimde önümüze çıkartmaktadır (Koçyiğit, vd. 2007).

- Oyun çocuğun kendini anlatabilmesidir.
- Oyun sonu düşünülmeden gerçekleştirilen faaliyetlerdir.
- Oyun çocuğa hiçbir bireyin öğretmek anlatabileceği konuları kendi tecrübeleri ile öğrenmesinin yoludur.
- Oyun çocuğun uğraşdır.
- Oyun bir uyum sürecidir.
- Oyun gerçek ve düş arasındaki bir bağıdır.
- Oyun sosyal kurumdur.
- Oyun, çocuğun iç dünyasında yaşadıklarını yansıttığı bir aynadır.
- Oyun, çocuğun karakterinin gelişmesini etkileyen en uygun alandır.
- Oyun, çocuğu erişkin hayatına hazırlama açısından çok mühim bir vesiledir.
- Oyun, çocuğun ahlaki erdemleri ile sosyalliği bulduğu bir alandır (Uluğ, 1997; akt. Koçyiğit, vd. 2007).

Gazali (1058-1111)'ye göre, oyunun çocuğun öğretim hayatında mühim olduğunu ifade eder. Oyun, çocuğun hafızasını tazeler, öğrenim gücünü fazlalaştırır ve çocuğu sakinleştirir (Akandere, 2003). Çocuğun zinde, dinç olmasının ve hafızasını yenilemenin makul tekniğinin oyun olduğunu söylemektedir (Koçyiğit, vd. 2007).

Comenius (1592- 1671)'a göre oyun, çocuğun gelişim döneminde oldukça mühim bir öğrenme vasıtası olduğu düşüncesindedir. Oyunun bireyin hür olma arzusu, dostluk kurma, çekişme içinde olma, hareket etmenin yanında farklılık arzusuyla bir tutulmuş fakat düzen ile disiplin sahibi olmada mühim görevi olduğuna işaret etmektedir (Sevinç, 2005). Çocuğun ahlaki değerleri kazanmasında, kişilik gelişiminde oyunun etkisine dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak çocuğun özgün bir alanda yaratıcılığının geliyeceğini belirtmektedir. (Koçyiğit, vd. 2007).

Okul öncesi döneminde bulunan çocukların görsel algı gelişimlerine yardımcı olacak faaliyetlerden biri olan eğitici oyuncaklar ile zaman geçirirken, oyuncağın amacına uyumlu belli yönergelerin dışına çıkmayarak ve belirli bir süre faaliyeti devam ettirebilmek gibi davranışları kazanırlar (Aral, vd. 2001; akt. Orhan, 2021).

Oyun geniş kapsamlı bir düşüncedir çocuğun olduğu tüm ortamlarda oyun var olmaktadır. Oyunların çeşiti, tercih edilen materyaller kültürden kültüre farklılık gösterse bile oyun var olmayı sürdürmektedir. Oyunu sınırlandırılan çocuklarda bazı sosyal, psikolojik vb. gelişim alanlarında problemlerin ortaya çıkarıldığı yapılan çalışmalar sonucu ortaya dökülmüştür. Oyun, çocukluk döneminde elzem bir öğrenim vasıtası olarak kullanılabilir (Koçyiğit, vd. 2007).

Yapılan çalışmalar, oyun alanlarının bir tek fiziki güç gayesiyle olmadığı, hem de mental kuvvet içinde mühim bir yerde olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun alanları, sosyal, duygusal bilişsel becerilerin geliştirilmesine destek olmaktadır (Pehlivan, 2005).

Oyun, çocuğun evrene uyum sağlayabilmesinde elzem bir materyaldir (Korkmaz, 2009; akt. Ünal, 2009). Oyun bununla birlikte, nesnelere öğrenilebilmesi, çevresel denetim ve dünyada başarı için olması gereken sosyal becerilerin gelişimi yönünden de önemlidir (Hamm, vd. 2006, Yamaner, 2001; akt. Ayan, vd. 2012).

Çocuk oyunlarındaki duygusal yaşantılar, gelecekteki toplumun ruhen sağlığı açısından oldukça fazla önem teşkil etmektedir. Çocuk oyununda, sevgi, mutluluk,

koru, nefret, acı, bağımsızlık, bağımlılık gibi birçok duyguyu öğrenir (Akandere, 2003).

Oyun, bir vakit geçirme tekniği değil, yetişkinlik hayatı için gerekli bir hazırlıktır (Arnold, 1979).

Çocuklar ve yetişkinler, çocukların oynaması için zevkli olan ortak bir dünyayı birlikte inşa eder (Hännikainen et al., 2013). Bu konuda yetişkinlere bazı görevler düşmektedir, çocuklara güvenli oyun zamanları yaratmalıdırlar. Bazı durumlarda ebeveynler de çocukların oyunlarına katılım göstermelidirler. Fakat oyunun yöneticisi çocuk olmalıdır, çocuğun oyunda aktif bir rolde olması onun gelişimi açısından önem taşımaktadır. Eğer oyunu ebeveyn yönetirse çocuk sadece onların tercih ettiği kuralları benimseyecektir. Bunun sonucunda çocuğun hayal gücünü geliştirebilmesi, liderlik duygusunu oluşturabilmesi, yaratıcılığı engellenebilmektedir.

Oyun; hareket, bilişsel ve duyuşsal becerilerin alanında etkili olduğu bir evredir. Karar verebilmek, gözlemlmek, akıl yürütebilmek, akılda tutabilmek, yaratıcı düşünebilmek, problemleri çözebilmek oyun yoluyla kazanılabilen önemli becerilerdir (Özyürek ve Çavuş, 2016). İşte tam bu sebeple oyun eğitimin ayrılmaz bir bütünüdür (Uskan ve Bozkuş, 2019).

Çocuktaki motor gelişimi, büyümesi, öğrenmesi ve gelişmesiyle bağlantılıdır. Oyun, öncelikle motor kabiliyetler olan hız, dikkat, koordinasyon, güç ve esnekliğin tekâmülü için uygun alandır (Uskan ve Bozkuş, 2019).

Oyun çocuk için zihinsel uğraşıdır. Bu uğraşı ile değerlendirme, karar verme, yorumlama, algılama gibi kabiliyetleri gelişirken zihinsel gelişimleri de desteklenmektedir (Özer, vd. 2006).

Çocuklarda sosyal beceri gelişiminde en etkili kavram yine oyun olacaktır (Durualp ve Aral, 2010). Çocuğun kendisine olan güveni gelişir. Etrafındaki kişilerin duygularını anlar. Çocuğun duygularındaki pozitif veya negatif bütün gelişmeleri oyun sırasında öğrenip onu doğruya ulaştırabilmemiz oyunla mümkündür (Uskan ve Bozkuş, 2019).

Oyun, çocuğun gelişmesi ve yetiştirilmesi açısından oldukça mühim bir olaydır. Oyun, çocuğun gözünden bakıldığında, onun en önemli işidir ve oyuncakları da onun en önemli aracıdır (Bekmezci ve Özkan, 2015). Birey yaşamın her evresinde

farklı rollere bürünmektedir. Oyuncaklar sayesinde bu roller çocuklar tarafından canlandırılmaktadır.

Çocuk oyunlarının büyük bölümü dil gelişimini desteklemektedir. Oyun aracılığıyla kelime dağarcığı gelişir, anlatılan olayları daha kolay ve hızlı anlarken kendisini daha iyi bir biçimde anlatabilmektedir (TDK, 2017; akt. Uskan ve Bozkuş, 2019).

Kanıtlardan yola çıkılarak, çocukların oyunlarının sosyal yaşamları için hayati önem taşıdığı sonucuna varılabilir ve fiziksel gelişim ve oyun onların özgürce zaman harcamak istedikleri bir yoldur (Gleave, 2009).

Çocuklar boş zamanı özgürlük, bağımsızlık ve seçimle ilişkilendirir; ancak, bu nitelikteki oyun genellikle sınırlıdır (Gleave, 2009).

Yaygın olarak oyunun çocukların gelişiminin hayati bir parçası olduğuna inanılmaktadır ve her çocuk için oyun temeldir (Ginsburg, 2006; akt. Gleave, 2009).

Özellikle Covid-19 virüsü döneminde salgının kendisi ve beraberinde getirdiği etkiler tüm dünya çocuklarını etkilemektedir (Miller, 2020).

Oyun çocukları her anlamda sağlıklı açıdan olumlu yönde etkileyeceği için özellikle kriz dönemlerinde oyun oynanması çok önemlidir. Oyun sayesinde duygusal ve fiziksel olarak rahatlama sağlanırken, kaygılardan uzaklaşılır ve zorlayıcı duygularla başa çıkılabilmektedir (IPA, 2020).

D. Covid-19 Dönemi ve Eğitim

Her bireyin kendine özgü belirlediği bir yaşam döngüsü vardır. Kimileri eğitim hayatına devam ederken kimi bireyler de iş hayatı üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Aniden ortaya çıkan bir virüs bütün insanlığın seyrini değiştirme yolunda ilerlemektedir. Dünyada 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinden alınan ve sebebi bilinmeyen zatürre vakalarının kökeninin, hafif düzeyde enfeksiyonlardan şiddetli akut solunum belirtilerine kadar ağır enfeksiyon tabloları meydana getiren, oldukça büyük bir virüs familyasına mensup olan korona virüsler olduğu saptanmıştır. Bu familyadan, geçmişte saptanmamış güncel bir korona virüs çeşidinden doğan hastalık, Covid-19 virüsü olarak adlandırılmaktadır (Akyavuz ve Çakın, 2020). Hızlı

bir şekilde yayılan hastalığın Çin haricinde ilk olarak bildirilen ülke 13 Ocak 2020' de Tayvan olmuştur (Dünya Sağlık Örgütü, 2020).

Covid-19, ortalama 3 aylık kısa bir zaman dilimi içerisinde küresel boyutta yayılma göstermiştir. Ortaya çıktığı ilk süre zarfında vakaların %80'i Çin'de bulunmak üzere mart ayında dünya genelindeki toplam vaka miktarının 100.000'in üzerinde bulunduğu belirtilmiştir (Jiao, vd. 2020).

Salgının en yaygın bulguları; kuru öksürük, yorgunluk ve yüksek ateştir. Bu semptomların birçoğu bireylerde hastalığa yakalandıktan sonraki beşinci günde meydana çıktığı, ancak bazı vakalarda, hastalığın ikinci gününden başlayarak on dördüncü güne gelene kadar da çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Hastalığın semptomları bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir (Esiroğlu, 2021).

Salgın sürecinden etkilenen bütün ülkelerde, virüs ile ilgili kaygıların beraberinde işsizlik düzeylerindeki artış ile bireylerin alım gücü azalmaya başlamıştır. Bu bağlamda çocuklar, ergenler ve aile bireyleri üzerinde endişe, kaygı gibi çeşitli duygu bozuklukları ile psikolojik problemleri ve şiddet görme yoğunluğunu çoğaltmaktadır. Aile bireylerini kaybetme korkusu pandemi sürecinde artarak aile üyelerinde anksiyete bozukluklarına sebep olmaktadır (Reyhan, 2020).

Karantina sürecinin genellikle öfke, hayal kırıklığı, kaygı, korku gibi negatif duyguların hissedilmesine sebep olmasının yanında, ruhsal problemleri olmayan bireylere göre çeşitli ruhsal problemler yaşayan kişiler açısından daha endişe verici bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Brooks, vd. 2020; Qiu, vd. 2020).

Covid-19 salgınının hayatın birçok bölümüne olumsuz etkileri bulunmaktadır:

- **Sağlığa Etkisi**

Covid-19 virüsü sağlık odaklı bir krizdir. Ülkelerin çoğu pandeminin yayılıp çoğalmasını engellemek adına okullarda verilen eğitime bir süre ara vermeye karar vermiştir. Bunun yanı sıra sağlık açısından sosyal mesafeye ve hijyene oldukça dikkat edilmektedir.

- **Eğitime Etkisi**

Birçok ülkede, internet, bilgisayar ve çevrimiçi platformların yetersizliği, erişim ve fırsatı engelleyen olağanüstü veri sarfiyatı sebebiyle dijital alan hala var

olamamıştır. Kriz esnasındaki farklı eğitim şekilleri, öğrencilerin yerini dolduramayan kısa ömürlü önlemler olarak kalmıştır.

- **Okul Kapatma**

Pandemi döneminin etkilediği en önemli sektörlerden biri eğitimidir. Yaşanılan olumsuz salgın sürecinden dolayı okullar kapatılmıştır.

- **Okul Terki**

Covid-19, dünya genelinde çoğu öğrencinin eğitim hayatına tam anlamıyla son vermesiyle birlikte öğrencilerin okul terk seviyelerinde yükselmeye yol açacaktır.

- **Okul Dışı ve Evde Eğitim**

Uzaktan eğitim yeni bir öğrenme yöntemi olmasa da dünyayı hazırlıksız yakalamaktadır. Öğretmenlerin bu yöntem hakkında fazla deneyimi bulunmamasına rağmen sürecin odak noktasında yer almaktadırlar (Balım, vd. 2022).

Olağan okul eğitimi salgından etkilenince seçenek olarak okul dışı ev kavramı karşımıza çıkmaktadır. Salgın dönemi evde eğitimi mecburi bir hale sürüklemiştir. Uygulanan evde eğitim sistemi hem ebeveynler hem de çocuklar açısından büyük bir şok ortamı oluşturmuştur (Balcı, 2020).

- **Ekonomik Travma**

Uluslararası Para Fonu (IMF)' ye göre küresel ekonominin 2020 yılında %3 oranında küçüleceğini tahmin etmektedir ki bu 2008-2009 yılındaki küresel mali kriz döneminden daha yüksek bir gerilemedir (Balcı, 2020). Bu durumun hem devletler hem de haneler açısından ciddi anlamda neticeleri olacaktır. Bu sonuç eğitimin aynı süreçte talebine ve arzına darbe indirecektir (WBR, 2020).

2020 senesinde meydana gelen yeni tip Covid-19 pandemisi, eğitim faaliyetlerini geçmiş zamanlarda benzeri görülmemiş biçimde ve küresel ölçekte etkilemiştir (INEE, 2020; UNESCO, 2020).

Salgın toplumda kaygı ve endişe duygularının oluşmasına neden olmakla beraber çocuklar ve ebeveynleri arasında geçen ilişkileri adına negatif etkiler yaratmakla birlikte çocuk bakımı problemleri, kesintili ve düzensiz eğitimi meydana getirmektedir (Daniel, 2020).

Pandemi sonrası, bu hızla değişen durumda, medya ve sohbetler tamamen

pandemiden etkilendi. Dolayısıyla çocuklar da yetişkinlerden gelen çok fazla bilgiye ve strese maruz kaldı. Aynı zamanda çocuklar hayatlarında günlük rutinlerinde birçok değişim yaşamışlardır (Dalton, vd. 2020)

1. Covid-19 Döneminin Eğitime Olan Etkisi

Covid-19 virüsünün oldukça hızlı yayılmasının ardından eğitim sektörünün de akışının değişimi mecburi bir hale gelmektedir. World Bank ve UNESCO verilerine göre, virüs sebebiyle, dünyada çocukların çoğu eğitim sürecinden ayrı kalmıştır. Bu bağlamda öğrenmelerine ve gelişimlerine katkı sağlanamamıştır (Giannini and Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020; World Bank, 2020). Covid-19 ile eğitimde yaşanan paradigma değişimi, üniversitelerin kullandığı uzaktan eğitim programları, öğretim personellerinin dijital yetkinlikleri, öğrencinin teknolojik donanımlarına sahip olmaları, içerik ve önerilerin kalitesi boyutunda ifade edilmektedir (Yurtsever, vd. 2021).

Salgın sebebi ile normal okul düzeninin bozulması sonucunda okula gidemeyen çocukların öğretmenleri ile olan etkileşimleri ve okula uyum sağlama süreçleri de negatif yönde etkilenmektedir (Erol ve Erol, 2020). Uzaktan eğitimin yeri bir model olarak değil yüz yüze eğitimde yöntem olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim kurumlarında yaşanan negatif durumlar öğrencilerin etkilenme düzeyine göre uzun süre devam edebilmekle beraber kişilerde özgüven eksikliği, güvensizlik, motivasyon düşüklüğü gibi negatif tutumlara neden olmaktadır (Akmansoy, 2012).

UNESCO'nun bildirisine göre 8 Nisan 2020 tarihinden beri toplam 188 ülkede eğitim hayatı askıya alınmış ve dünya çerçevesinde eğitim kurumuna kayıtlı olan öğrencilerin %90'ından çoğu okula gidememiştir (Lee, 2020). Uzaktan eğitime eşit erişimi sağlayabilmek için tüm öğretmen ve öğrencilerin teknoloji altyapısına ihtiyacının var olduğu düşünülmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2021).

Karantina sürecinin sonucu olarak okulların kapanmasıyla beraber eğitim kademelerinde bulunan bütün öğrenciler için MEB tarafından TRT İlkokul, TRT Ortaokul ve TRT lise adı altında içerikler oluşturularak uzaktan eğitim sürecine destek sağlanmıştır (Özyürek ve Çetinkaya, 2021).

Online eğitim, benzeri görülmemiş ve tecrübe edilmemiş yoğun bir şekilde uygulanır duruma gelmiştir (Burgess and Sievertsen, 2020).

Diğer yandan, okula devam edemeyen çocuklar ya da ikinci bir eve kapanma süreci için, uzaktan eğitim olanakları bulunmayan veya olanakları olduğu halde kullanmayı bilmeyen çocuklar açısından da tedbirler alınması gerekmektedir (Giannini and Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020).

Uygulanan uzaktan eğitimin elverişli olabilmesi için çocukların üst bilişsel ve öz- düzenleme becerileri göz önünde bulundurulmalı ve bu becerilere göre en yararlı eğitim şekli oluşturulmalıdır (Giannini and Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020)

Bu süreçte ebeveynlerin salgından kaynaklı yaşadığı stres durumundan ötürü çocuklarını okula göndermemelerinin yanında, kimi ebeveynlerin yaşadığı maddi sorunlarda çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda kesintiye uğratmaktadır (Drane et al., 2020).

2021-2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim hayatına yüz yüze eğitim ile başlanacağı kararını bildirmiş ve virüsün yayılmasını engellemek için alınabilecek tedbirleri kurumlara iletmiştir (Ogelman ve Toklu, 2002). Aşılama sürecinin başlamasının ardından eğitim kademeleri sırayla yüz yüze eğitime geçme sürecine başlamışlardır.

Eğitim kurumları, belirtilen kararlarla ilgili istenilen hazırlıkları ve tedbirleri uygulamaya geçirmiştir. Yeni eğitim öğretim dönemi için bütün çocuklara eğitimin kapılarını açmıştır (MEB, 2020).

Yapılan çalışmalar, çocukların uzun zaman boyunca okula gidemedikleri süreçlerde fiziksel olarak daha pasif oldukları, ekran başında daha uzun vakit geçirdikleri, uyku ve yeme düzenlerinin bozulduğu ve bu olumsuz durumların ruhsal, fiziksel, zihinsel ve psikolojik sağlığı üzerinde negatif etkiler doğurabileceğini göstermiştir (Brazendale, vd. 2017; Brooks, vd. 2020; Clark, vd. 2020). Uzaktan eğitim yapan okullarda öğrenci başarısının tek yönlü arttığı söylenebilmektedir.

2. Covid-19 Döneminin Okul Öncesi Eğitimine ve Çocuklara Olan Etkisi

Pandemi döneminin en çok etkilediği eğitim kademesi okul öncesi döneminin olduğu söylenebilmektedir. Çünkü yaşamın temellerinin atıldığı bu kritik dönemin

böyle bir salgın yüzünden sekteye uğramasının sonuçlarının çocuklara yansması beklenmektedir.

2020 senesinin başlarında ortaya çıkan salgın sebebiyle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de belirli bir süre eğitime ara verilmesinin ardından okul öncesi eğitim kademesi de büyük bir kesintiye uğramıştır. Bu kesinti sonucunda çocukların zamanlarının çoğunu evde geçirmek zorunda kaldıkları, alışkın oldukları rutinlerinden, arkadaşlarından, onlar için önemli olan parklar gibi mekanlardan uzak kaldıkları görülebilmektedir. Yetişkinleri zorlayan bu kriz dönemi çocuklar içinde yepyeni bir durum olarak meydana çıkmıştır.

Bu süreçte okul öncesi dönemi çocuklarının farklı oyunlar oynadığını gözlemleyebilmek mümkündür, daha küçük yaşlarda oynamayı sevdikleri oyunlara geri dönebilirler. Oyunlarında hastalık, kayıp, ölüm temalı oyunlar oluşturabilirler ve kafa karışıklığı, hayal kırıklığı gibi duyguları yansıtabilirler. Çocuklar oyunu stresle ve yaşadıkları durumlarla baş etme yöntemi olarak kullanırlar. Çocuklar oyun oynamaya başladıkları andan itibaren yaşadıkları durumla ilgili ne düşünceleri ne hissetmeleri gerektiğini ve bu durum karşısında nasıl bir çözüm bulabileceklerinin çalışmasını gerçekleştirirler (IPA, 2020). Özellikle bu salgın dönemiyle ilgili çocuğun bilinçlenmesi ve eğitimi oyun yolu ile desteklenebilmektedir.

Tam kapanma zamanlarında çocukların eğitim haklarından geri kalmamaları için TRT EBA platformu oluşturularak okul öncesi dönemi çocukları dahil, tüm eğitim basamaklarındaki öğrencileri kapsayan dersler verilerek çocukların eğitimin haklarından mahrum kalmamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Tam kapanmanın ardından günlük hayatın kaldığı yerden devam edebilmesi adına bazı değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) 1 Haziran 2020 tarihi itibarıyla okul öncesi eğitim kuruluşlarının yeniden faaliyete geçmesine onay vermiş ve salgının yayılmasını önlemek adına alınması gereken tedbirleri kurumlara iletmiştir (İnan, 2020). Genel olarak tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiş olsa da bazı okul öncesi kurumlarında yüz yüze eğitimin devam ettiği görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının mühim bir bölümü salgın sürecinde, tam kapanma haricindeki zamanlarda yüz yüze eğitim gerçekleştirmişlerdir (TEDMEM, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yaş grupları göz önüne alındığında bu

dönemde dikkat edilmesi gereken sosyal mesafe ve hijyen kuralları dışında yüz yüze eğitimin verilmesi çocuklar açısından daha verimli olacağı söylenebilmektedir.

Piaget'in gelişim teorisine göre ilk çocukluk süreci olarak tanımlanan 3-6 yaş grubu işlem öncesi dönemde bulunmaktadır. Erikson'un gelişim teorisine göre "girişkenliğe karşı suçluluk duygusu" sürecinde olan okul öncesi eğitimi döneminde bulunan çocukları anne baba dışında çevresindekilerle ilişki kurma teşebbüsünde buldukları için sosyal bir evrende hayat sürdürmelerinin zorluklarını tecrübe etmektedirler. Pandemi döneminde uygulanan izolasyon süre zarfında çocukların akranları ile devam ettirdikleri okul hayatından veya sosyal etkileşimlerden mecburi olarak ayrılmalarının, sosyal, fiziksel ve ruhsal iyilik durumu üzerinden direkt olarak tehlike oluşturulabileceği düşünülmektedir (Döğer ve Kılınc, 2021).

Pandemi sürecinin eğitimin bütün bölümlerine etki etmesinden yola çıkılarak ciddi zararlar doğurabileceği ve yaşanan negatif durumların devam edebileceği ön görülmektedir (Tanhan, 2020).

III.YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve oyun üzerindeki etkilerini inceleyeceği için ilişkisel tarama yöntemi modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri için; “iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılan bir model”, tanımlamasını yapmıştır (Karasar, 2011). İlişkisel tarama modeline uygun bir biçimde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler belirtilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın değişkenlerini, öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’nden oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirleyen puanlar bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları kurum türü, sınıf mevcudu, öğretmenlerin öğrenim durumu, öğrencilerinin yaşları, sınıfta yardımcı bir kişinin olması durumu, görev yapılan okulun yeri araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

B. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye’nin 19 farklı ilinde görev yapmakta olan 137 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmektedir. Bu boyutta çalışma grubu rastgele olarak seçilmiştir.

C. Araştırma Süreci

Yapılan çalışma Covid-19 pandemi sürecinde yer aldığı için nicel ve nitel sorular online olarak gerçekleştirilmiştir. Online platform da hazırlanan Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi- Öz-yeterlik anketi ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları, Google Form Web uygulaması üzerinden sorular hazırlanarak okul öncesi öğretmenlerine anket linki sosyal medya aracılığıyla ulaştırılmıştır.

D. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışma da karma yöntem kullanılarak okul öncesi öğretmenleri aracılığında veriler elde edilmiştir. Karma yöntem nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin beraber uygulandığı bir tekniktir. Karma yöntem araştırması bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır (Christensen, vd. 2015; akt. Kaplan ve Gülcan, 2020).

Niceliksel süreçte; literatür ya da uzman yaklaşımlarıyla aday ölçek formu elde edilir. Bu aday form hedef kitle ile benzer özellikler taşıyan bir örneklem grubuna deneme uygulaması yapılarak ölçek maddelerine ilişkin psikometrik özellikler belirlenip, ideal maddelerden nihai form elde edilir. Niteliksel süreçte ise; kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanırken, nitel süreç istatistiksel nicel bir sürece dönüştürülür (Yurdugül ve Aşkar 2008).

1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü, görev yaptıkları okulun yeri, sınıf mevcudu, öğrenim durumu, öğrencilerinin yaşları, sınıfta yardımcı bir kişinin olması durumu olmak üzere toplam 9 soru yer almaktadır.

2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi

Araştırmada elde edilen veriler, Kadim (2012) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi*” ile toplanmıştır. Bu anket okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’nden oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirleyen puanlar bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Anket formu oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler, oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik ve oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler olarak altı bölüm ve beş alt boyuttan oluşmaktadır.

I. bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular,

II. bölümde oyun etkinliklerini planlanmaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler,

- Oyun etkinliklerini uygulamadan önce etkinliğin amacını ve süreci planlarım.
- Oyun etkinliklerini planlarken o gün uygulanacak olan planda yer alan amaç-kazanımları göz önünde bulundururum.

III. bölümde oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler,

- Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.
- Oyun etkinliklerini uygularken güvenliği sağlamak ve etkinliği kolaylıkla uygulayabilmek için zaman zaman yardımcı personel ya da öğretmen arkadaşlarımdan yardım isterim.

IV. bölümde oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler,

- Oyun etkinlikleri sonrasında çocuklara hoş, eğlenceli vakit geçirip geçirmediğini sorarım.
- Oyun etkinlikleri sonrasında, oyunun önceden planlanan amaçlara ulaşmış olup olmadığını kontrol ederim.

V. bölümde de oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklere yönelik maddeler

- Oyun etkinliklerini gerçekleştirebilmek için yeterli seviyede bilgi ve beceri birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.
- Oyun etkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmaları, yayınlanan kitapları, dergileri vb. takip edebiliyorum.

VI. bölümde alan yazınından ve alan uzman görüşünden yola çıkılarak elde edilen yarı yapılandırılmış nitel sorular ve Covid-19 döneminde oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler yer almaktadır.

- Covid-19 döneminde yüz yüze eğitim sürecinin de okulda çocukların oyun oynama süresinin de artış ya da azalma gözlemlenmiş mi? Açıklayınız.

38 nicel soru ve 10 nitel sorudan oluşan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-yeterliklerinin İncelenmesi anketinde yer alan maddeler için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin puanlaması "1-Kesinlikle

Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kısmen Katılıyorum”, “4-Katılıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Anketin yanıt puanlaması; her zaman: 5 puan, sık sık: 4 puan, bazen: 3 puan, nadiren: 2 puan ve hiçbir zaman: 1 puan olarak puanlama tablosu oluşturulmuştur. Ankette sadece 19. Madde “Oyun etkinliklerinde belirlenen süre bittiyse oyunu sonlandırırım” cümlesi olumsuz ifade içerdiği için bu madde ters puanlanarak toplam puan elde edilebilmektedir. Bu puanlamaya göre anketten en yüksek 236 puan, en düşük ise 52 puan elde edilebilmektedir. Alınan puanların yüksek derecede olması okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri anlamına gelmektedir (Kadim, 2012).

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Algısına İlişkin Görüşleri ve Covid-19 Döneminin Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Uygulama sürecine dair örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısına ve Covid-19 döneminin çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin düşüncelerini araştırabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış sorular oluşturulurken alan yazınından ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen cevaplar ise araştırmanın nitel bölümünü meydana getirmiştir. Araştırmanın nitel bölümüne bakıldığında içerisinde toplam 10 nitel görüşme sorusu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılardan elde edilen yanıtlar sunulmuştur.

E. Veri Toplama Süreci

Yapılan çalışma Covid-19 döneminde yürütüldüğü ve eğitim sistemi olarak uzaktan eğitime geçiş yapıldığı için yüz yüze veri toplayabilmek mümkün olamamıştır. Bu sebeple araştırmanın nicel bölümünde kullanılacak Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi ve araştırmanın nitel bölümünde yer alan görüşme soruları, online platform aracılığı ile 2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi öğretmenlerine okul öncesi dönemde oyun öğretimi öz-yeterlik anketi ve görüşme soruları Google form üzerinden online olarak ulaştırılmıştır. Dünyada salgın olarak başlayan Covid-19 dönemi nedeniyle anket toplama sürecinde yaşanan karantina süreçleri, yüz yüze eğitime engel olmasının sonucu olarak anketin yüz yüze toplanması planlanmış olsa da online oluşturulan link üzerinden okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Verilerin toplanma sürecinin minimum 100 katılımcı olarak

varsayılması ve bu sayının 137 katılımcıya yükselmesi sonucunda yeterli veri toplanabilmiştir.

F. Verilerin Analizi

Nicel araştırmada standardize edilmiş veri toplama aracı kullanılır, niceliksel araştırmada süreç en ince ayrıntısıyla belirlendiğinden araştırmacı kanıt bulma peşindedir. Katılımcılardan alınan görüşlerin lçlmesine fayda sağlar. Nicel araştırmalarda asıl olan yöntemdir (Karataş, 2015). Bu araştırmanın veri analizinde SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Normallik testi SPSS'te birçok analizi yapmaya geçmeden önce toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek büyük önem taşımaktadır. Normallik için çok iyi bilinen iki test, Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri dikkate alınmıştır. Katılımcı sayısı en az 100 kişi olarak belirlendiği için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov Smirnov belirli bir veri kümesinin teorik bir dağılıma uygunluğunu test etmek için kullanılır, bu bağlamda, bu durum bir örneklik testi haline getirilir. Uygulanacak testler, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine göre farklılaşmaktadır, Verilerin analizinde Cronbach Alpha güvenilirlik testi uygulanmıştır. Alfa 1951 yılında Lee Cronbach tarafından geliştirilmiştir. Bir testin veya ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsünü sağlamak; 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilir. Mann-Whitney u testi bağımsız grublarda t testi varsayımları karşılanamadığında, bu test birbirinden bağımsız iki grubun puanları arasında bulunan istatistiksel durumun anlamlı bir fark olup olmadığını test edip sonuca ulaşabilmek için bağımsız grupların ortalamalarını karşılaştırmaktadır (Cevahir, 2020). Kruskal-Wallis testi ise  veya daha fazla örneklem grubunu karşılaştırabilmek amacıyla kullanılan non-parametrik bir testtir (Yılmaz ve Yılmaz, 2005).

IV. BULGULAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Türkiye' nin 19 farklı ilinde görev yapan 137 okul öncesi öğretmenine uygulanan oyun algısı anketi ve nitel görüşme soruları yöneltilmiştir. Çocukların Covid-19 döneminde oyunlarının nasıl etkilendiği ve öğretmenlerin oyun algısına ilişkin yapılan bu çalışmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar nicel ve nitel olmak üzere uygun veri analizleriyle değerlendirilip kaydedilmiştir.

A. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi sonuçları Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1 Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	129	94,2
	Erkek	8	5,8
Yaş	25 yaş ve altı	33	24,1
	26-30 yaş	30	21,9
	31-35 yaş	28	20,4
	36-40 yaş	24	17,5
	41-50 yaş	22	16,1
Öğrenim durumu	Ön Lisans	12	8,8
	Lisans	96	70,1
	Yüksek Lisans	29	21,2
Kıdem	5 Yıl ve Daha Az	50	36,5
	6-10 Yıl	24	17,5
	11-15 Yıl	37	27,0
	16-20 Yıl	15	10,9
	21 Yıl ve Daha Fazla	11	8,0
Çalışılan yaş grubu	3-4 Yaş	17	12,4
	4-5 Yaş	49	35,8
	5-6 Yaş	71	51,8
Görev yapılan okul türü	Anaokulu	67	48,9
	İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı	70	51,1
Kadro durumu	Kadrolu Öğretmen	78	56,9
	Sözleşmeli Öğretmen	35	25,5
	Ücretli Öğretmen	20	14,6
	Usta Öğretici	4	2,9

	10 Kişi ve Daha Az	11	8,0
Sınıf mevcudu	11-15 Kişi	48	35,0
	16-20 Kişi	54	39,4
	21-25 Kişi	24	17,5
Görev yapılan okulun yeri	İl Merkezi	123	89,8
	Köy	14	10,2

Çizelge 1 (devam) Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Sınıfta yardımcı var mı?	Hayır	58	42,3
	Stajyer	55	40,1
	Personel	11	8,0
	Yardımcı Öğretmen	13	9,5
Görev yapılan il	İstanbul	58	42,3
	Sivas	43	31,4
	Trabzon	11	8,0
	Kocaeli	4	2,9
	Bursa	4	2,9
	Antalya	2	1,5
	Şanlıurfa	2	1,5
	İzmir	2	1,5
	Hatay, Gaziantep, Adıyaman, Çorum, Isparta, Adana, Rize, Ankara, Kars, Yalova, Gümüşhane*	1	,7

*Her ilden bir öğretmen katılım göstermiştir.

Çizelge 1’de yer alan sonuçlara göre örneklemin çoğunun kadın (n=129; %94,2), 25 yaş ve altı (n=33; %24,1), lisans mezunu (n=96; %70,1), 5 yıl ve daha az kıdeme sahip (n=50; %36,5), 4-5 yaş grubu ile çalışan (n=49; %35,8), ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan (n=70; %51,1), kadrolu öğretmen olan (n=78; %56,9), sınıf mevcudu 16-20 kişi olan (n=54; %39,4), il merkezinde görev yapan (n=123; %89,8), sınıfında yardımcı olmayan (n=58; %42,3) ve İstanbul’da görev yapan (n=58; %42,3) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

B. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Güvenilirlik Analizi

Çizelge 2 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Planlama boyutu	14	,700
Uygulama boyutu	10	,656
Değerlendirme boyutu	7	,795
Mesleki boyut	7	,814

Literatürde ölçeğin Cronbach Alpha değerinin 0-0.40 arasında ise güvenilirmez, 0.40-0.60 arasında ise düşük seviyede güvenilir, 0.60-0.80 arasında ise güvenilir, 0.80-1.00 arasında ise yüksek seviyede güvenilir olarak kabul edildiğinin belirtildiği görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu çerçevede Çizelge 2'de yer alan Cronbach alpha katsayıları incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

C. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Normal Dağılım Analizi

Çalışmada parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağını belirlemek üzere çalışma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normal dağılım analizi sonuçları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Sonuç	sd	p	Sonuç	sd	P
Planlama	0,133	137	0,000	0,929	137	0,000
Uygulama	0,087	137	0,012	0,968	137	0,003
Değerlendirme	0,080	137	0,033	0,955	137	0,000
Mesleki	0,108	137	0,000	0,943	137	0,000

Çizelge 3 incelendiğinde tüm boyutlar için verilerin normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) görülmektedir. Bu çerçevede çalışmanın devamındaki analizlerde parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

D. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Tanımlayıcı İstatistiksel Analizi

Çalışma grubundaki Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları

Ölçek	Ort.	ss	Min.	Maks	Değerlendirme Aralığı				
					Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek
Planlama	64,8	4,2	14,0	70,0	14,0-25,2	25,3-36,4	36,5-47,6	47,7-58,8	58,9-70,0
Uygulama	32,7	5,5	10,0	50,0	10,0-18,0	18,1-26,0	26,1-34,0	34,1-42,0	42,1-50,0
Değerlendirme	29,8	3,7	7,0	35,0	7,0-12,6	12,7-18,2	18,3-23,8	23,9-29,4	29,5-35,0
Mesleki	29,9	3,8	7,0	35,0	7,0-12,6	12,7-18,2	18,3-23,8	23,9-29,4	29,5-35,0

Çizelge 4 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin planlama ($\bar{x}=64,8$; $ss=4,2$), değerlendirme ($\bar{x}=29,8$; $ss=3,7$) ve mesleki ($\bar{x}=29,9$; $ss=3,8$) öz-yeterlik boyutlarının çok yüksek seviyede, uygulama ($\bar{x}=32,7$; $ss=5,5$) boyutunun ise orta seviyede olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler oyun etkinliklerini uygulama açısından kendilerini orta seviyede yeterli algılamakta iken oyun etkinliklerine yönelik planlama, uygulama ve mesleki yeterliliklerini çok yüksek seviyede algılamaktadırlar.

E. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Fark Testleri

Bu çalışmanın amaçlarından birisi okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu çerçevede gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki maddelerde sunulmuştur.

1. Cinsiyete Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’nin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	P
Planlama	Kadın	129	69,11	501,5	,894
	Erkek	8	67,19		
Uygulama	Kadın	129	66,56	831,0	,004
	Erkek	8	108,38		
Değerlendirme	Kadın	129	67,45	716,0	,065
	Erkek	8	94,00		
Mesleki	Kadın	129	68,25	612,5	,373
	Erkek	8	81,06		

Çizelge 5 incelendiğinde uygulama boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($U=831,0$; $p<0,01$). Erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının ($108,38$) kadın öğretmenlerden ($66,56$) daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bunun yanında planlama, değerlendirme ve mesleki boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

2. Yaşa Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	Sıra Ort.	H	P
Planlama	25 yaş ve altı	33	61,73	2,451	,653
	26-30 yaş	30	73,20		
	31-35 yaş	28	72,70		
	36-40 yaş	24	64,40		
	41-50 yaş	22	74,50		
Uygulama	25 yaş ve altı	33	77,70	2,296	,681
	26-30 yaş	30	68,33		
	31-35 yaş	28	67,07		
	36-40 yaş	24	64,54		
	41-50 yaş	22	64,18		
Değerlendirme	25 yaş ve altı	33	75,64	2,244	,691
	26-30 yaş	30	69,72		
	31-35 yaş	28	61,23		
	36-40 yaş	24	71,08		
	41-50 yaş	22	65,68		
Mesleki	25 yaş ve altı	33	69,21	0,758	,944
	26-30 yaş	30	66,15		
	31-35 yaş	28	65,80		
	36-40 yaş	24	73,50		
	41-50 yaş	22	71,73		

Çizelge 6 incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin hiçbir boyutta yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

3. Öğrenim Durumuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	H	p	Farklı Gruplar
Planlama	(1) Ön Lisans	12	70,96	3,178	,204	-
	(2) Lisans	96	65,36			
	(3) Yüksek Lisans	29	80,22			
Uygulama	(1) Ön Lisans	12	106,25	17,964	,000	2 < 1 2 < 3
	(2) Lisans	96	60,53			
	(3) Yüksek Lisans	29	81,64			
Değerlendirme	(1) Ön Lisans	12	82,13	7,430	,024	2 < 1 2 < 3
	(2) Lisans	96	62,99			
	(3) Yüksek Lisans	29	83,47			
Mesleki	(1) Ön Lisans	12	103,71	17,829	,000	2 < 1 2 < 3
	(2) Lisans	96	60,30			
	(3) Yüksek Lisans	29	83,45			

Çizelge 7 incelendiğinde uygulama ($H=17,964$; $p<0,01$), değerlendirme ($H=7,430$; $p<0,05$) ve mesleki ($H=17,829$; $p<0,01$) boyutlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu boyutlarda lisans mezunu katılımcılar açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunun yanında planlama boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

4. Kıdeme Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	Sıra Ort.	H	P
Planlama	5 yıl ve daha az	50	64,71	3,990	,407
	6-10 yıl	24	77,35		
	11-15 yıl	37	64,01		
	16-20 yıl	15	70,80		
	21 yıl ve daha fazla	11	84,59		
Uygulama	5 yıl ve daha az	50	71,00	3,491	,479
	6-10 yıl	24	69,54		
	11-15 yıl	37	59,72		
	16-20 yıl	15	78,87		
	21 yıl ve daha fazla	11	76,50		
Değerlendirme	5 yıl ve daha az	50	71,77	4,447	,349
	6-10 yıl	24	73,17		
	11-15 yıl	37	57,69		
	16-20 yıl	15	73,77		
	21 yıl ve daha fazla	11	78,86		
Mesleki	5 yıl ve daha az	50	65,86	9,808	,440
	6-10 yıl	24	67,54		
	11-15 yıl	37	59,70		
	16-20 yıl	15	93,33		
	21 yıl ve daha fazla	11	84,55		

Çizelge 8 incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin hiçbir boyutta kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

5. Çalışılan Yaş Grubuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Çalışılan Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Çalışılan Yaş Grubu	N	Sıra Ort.	H	p	Farklı Gruplar
Planlama	(1) 3-4 yaş	17	62,21	,573	,751	-
	(2) 4-5 yaş	49	70,03			
	(3) 5-6 yaş	71	69,92			
Uygulama	(1) 3-4 yaş	17	81,88	7,343	,025	3 < 1 3 < 2
	(2) 4-5 yaş	49	77,18			
	(3) 5-6 yaş	71	60,27			
Değerlendirme	(1) 3-4 yaş	17	70,41	,938	,626	-
	(2) 4-5 yaş	49	72,95			
	(3) 5-6 yaş	71	65,94			
Mesleki	(1) 3-4 yaş	17	62,53	,531	,767	-
	(2) 4-5 yaş	49	70,34			
	(3) 5-6 yaş	71	69,63			

Çizelge 9 incelendiğinde uygulama boyutunun çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($H=7,343$; $p<0,05$). Bu boyuttaki farklılığın 5-6 yaş grubu ile çalışan öğretmenler aleyhine olduğu görülmektedir. Bunun yanında planlama, değerlendirme ve mesleki boyutlarında çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılıklar olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

6. Görev Yapılan Okul Türüne Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’nin Okul Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	Sıra Ort.	U	P
Planlama	Anaokulu	67	67,76	2428,0	,720
	İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı	70	70,19		
Uygulama	Anaokulu	67	78,19	1729,0	,008
	İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı	70	60,20		
Değerlendirme	Anaokulu	67	72,33	2122,0	,335
	İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı	70	65,81		
Mesleki	Anaokulu	67	67,75	2429,0	,716
	İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı	70	70,20		

Çizelge 10 incelendiğinde uygulama boyutunun görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($U=1729,0$; $p<0,01$). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının (78,19) ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden (60,20) daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bunun yanında planlama, değerlendirme ve mesleki boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

7. Kadro Durumuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin kadro durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Kadro Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Kadro	N	Sıra Ort.	H	P
Planlama	Kadrolu Öğretmen	78	70,40	1,604	,658
	Sözleşmeli Öğretmen	35	70,36		
	Ücretli Öğretmen	20	59,23		
	Usta Öğretici	4	78,75		
Uygulama	Kadrolu Öğretmen	78	61,98	7,602	,055
	Sözleşmeli Öğretmen	35	76,83		
	Ücretli Öğretmen	20	75,55		
	Usta Öğretici	4	104,63		
Değerlendirme	Kadrolu Öğretmen	78	65,62	1,665	,645
	Sözleşmeli Öğretmen	35	74,14		
	Ücretli Öğretmen	20	70,45		
	Usta Öğretici	4	82,63		
Mesleki	Kadrolu Öğretmen	78	66,43	3,969	,265
	Sözleşmeli Öğretmen	35	75,63		
	Ücretli Öğretmen	20	61,85		
	Usta Öğretici	4	96,88		

Çizelge 11 incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin hiçbir boyutta kadro durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

8. Sınıf Mevcuduna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ort.	H	P
Planlama	10 kişi ve daha az	11	65,55	,444	,931
	11-15 kişi	48	67,00		
	16-20 kişi	54	69,82		
	21-25 kişi	24	72,73		
Uygulama	10 kişi ve daha az	11	71,32	1,044	,791
	11-15 kişi	48	68,19		
	16-20 kişi	54	72,14		
	21-25 kişi	24	62,50		
Değerlendirme	10 kişi ve daha az	11	68,05	1,689	,639
	11-15 kişi	48	74,03		
	16-20 kişi	54	64,00		
	21-25 kişi	24	70,63		
Mesleki	10 kişi ve daha az	11	67,14	2,617	,455
	11-15 kişi	48	66,79		
	16-20 kişi	54	66,09		
	21-25 kişi	24	80,81		

Çizelge 12 incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin hiçbir boyutta sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

9. Görev Yapılan Okulun Yerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin görev yaptıkları okulun yerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nin Okulun Yerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Okulun Yeri	N	Sıra Ort.	U	P
Planlama	İl Merkezi	123	69,14	844,0	,903
	Köy	14	67,79		
Uygulama	İl Merkezi	123	69,84	757,5	,461
	Köy	14	61,61		
Değerlendirme	İl Merkezi	123	70,21	712,0	,288
	Köy	14	58,36		
Mesleki	İl Merkezi	123	70,39	690,5	,223
	Köy	14	56,82		

Çizelge 13 incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin hiçbir boyutta görev yapılan okulun yerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

10. Sınıfta Yardımcı Olması Durumuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin sınıfta yardımcı olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 14’de sunulmuştur.

Çizelge 14 Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’nin Sınıfta Yardımcı Olması Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Yardımcı Durumu	N	Sıra Ort.	H	P
Planlama	Hayır	58	74,45	3,105	,376
	Stajyer	55	66,96		
	Personel	11	52,91		
	Yardımcı Öğretmen	13	66,92		
Uygulama	Hayır	58	60,24	5,498	,139
	Stajyer	55	73,67		
	Personel	11	75,32		
	Yardımcı Öğretmen	13	82,96		
Değerlendirme	Hayır	58	65,19	1,569	,666
	Stajyer	55	69,50		
	Personel	11	78,36		
	Yardımcı Öğretmen	13	75,96		
Mesleki	Hayır	58	72,33	3,265	,353
	Stajyer	55	61,88		
	Personel	11	76,36		
	Yardımcı Öğretmen	13	78,04		

Çizelge 14 incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin hiçbir boyutta sınıfta yardımcı olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

F. Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara yöneltilen 10 açık uçlu soruya ilişkin bulgular sunulacaktır.

Katılımcılara öncelikle “*Çocuklar 1 gün içinde okulda ne kadar süreyi oyun oynayarak geçiriyorlar?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların 20 dakika ile 180 dakika arasında değişim gösterdiği ve ortalamasının 80 dakika olduğu tespit edilmiştir.

İkinci soru “*Çocukların okulda geçirdikleri zaman diliminde oyun oynamaları için belirli süreleri var mı? Her gün serbest oyun oynuyorlar mı?*” şeklindedir. Bu soruya verilen cevapların 10 dakika ile 180 dakika arasında değişim gösterdiği, öğrencilere her gün serbest zaman dilimi tanındığı ve bu sürenin ortalama 60 dakika olduğu belirlenirken 1 öğretmen serbest zaman oynamaları için süreleri yok cevabını vermiştir.

Katılımcılara üçüncü olarak “*Çocuklar okulda geçirdikleri oyun zamanında açık hava da oyun oynuyorlar mı? Ne kadar süre açık hava da zaman geçiriyorlar?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı veren 114 öğretmenin belirttikleri sürenin ortalamasının 40 dakika olduğu görülmüştür. Bunun yanında, oyun etkinlikleri için açık havanın tercih edildiği ancak mevsim şartlarının önemli bir belirleyici olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan 8 öğretmen ise imkân olmaması nedeniyle açık havada oyun oynatamadığı ifade etmiştir. 15 öğretmen ise cevap vermemiştir.

Öğretmenlere dördüncü olarak “*Yüz yüze eğitimin yapılamadığı uzaktan eğitime başvurulduğu zamanlar da çocuklara ulaşmak için hangi alternatif yolları denediniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tamamının Zoom uygulamasından faydalandıkları görülmüştür.

Beşinci soru “*Covid-19 döneminde çocukların sınıf içinde oyun oynayabilmelerini sağlamak için farklı yollar denediniz mi? Hangi yolları denediniz? Neler yaptınız?*” şeklindedir. Bu soruya 9 öğretmenin “hayır” cevabı verdiği, 104 öğretmenin “evet” cevabı verdiği, 24 öğretmenin ise cevap vermediği belirlenmiştir. Covid-19 döneminde çocukların sınıf içinde oyun oynayabilmelerini sağlamak için farklı yollar denemeyen öğretmenler, buna gerekçe olarak, sınıfın fiziki yapısının uygun olmadığını ve çocukların yaşları itibarıyla Covid-19 kısıtlamalarına uyum gösteremediklerini belirtmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Covid-19 döneminde çocukların sınıf içinde oyun oynayabilmelerini sağlamak için farklı yollar denedikleri belirlenmiştir. Bu yöntemler arasında;

- Bireysel oyunlara yoğunlaşma,
- Az kişiden oluşan oyun grupları oluşturma,
- Sayılar, renkler, müziklerle temassız oyunlara yönelme,
- Top ve oyuncaklarla uzaktan oynanan oyunları tercih etme,

- Öğrencilerin kişisel eşyaları ile oyun oynamaları,
- Sınıftaki masa ve sandalyeleri çıkararak daha fazla alan oluşturma,
- Daha sık dezenfeksiyon, daha fazla havalandırma ve maske/mesafe kuralına riayet ile sağlıklı oyun ortamı sağlama gibi yolların ön plana çıktığı görülmüştür.

Altıncı soruda katılımcılara “*Uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşiminizde azalma oldu mu? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Toplam 12 öğretmen bu soruya cevap vermemiş 19 öğretmen bu süreçte çocuklarla etkileşimlerinde bir değişiklik olmadığını belirtmiş, 106 öğretmen ise uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşimlerinde azalma olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşimlerinde azalma olduğunu belirtmiştir. Bu azalmanın sebebi olarak;

- Çocukların fiziki olarak okuldan uzaklaşmaları,
- Bazı çocukların internet erişimi için gerekli altyapı (bağlantı vb.) ve donanım (bilgisayar, tablet vb.) sahip olmamaları,
- Bazı ailelerin uzaktan eğitim için bağlantı kurulmasını sağlayacak teknik bilgiye sahip olmamaları,
- Bazı ailelerin uzaktan eğitim sürecinde destekleyici rol sergilememeleri,
- Çocukların bilgisayar başında iken dikkatini toplayamamaları ve çabuk sıkılmaları,
- Çocukların fiziki ortama kıyasla sanal ortamda kendini ifade etmekte güçlük çekmeleri,
- Göz teması sağlayamamak gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlere yedinci olarak “*Covid-19 döneminde yapılan yüz yüze eğitimin yapılamadığı zamanlarda uzaktan eğitim için aile ile iş birliği yaptınız mı? Nasıl iş birliği yaptınız? Bu konuda sosyal medyadan ailelere yardımcı olması açısından paylaşımlar yaptınız mı? Aileyle nasıl iletişim kurdunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda 114 öğretmenin öğrenciler ve velileri ile sürekli iletişim halinde olmaya ve iş birliği sağlanmasına gayret gösterdikleri görülmüştür. Bu 114 öğretmen arasından 93 öğretmen TRT EBA, Zoom ve WhatsApp platformlarını sıklıkla kullandıklarını

belirtmiş ve 21 öğretmen ise yüz yüze iletişim kurduğunu belirtmiştir. Öğretmenler tarafından bu kanallardan eğitime ilişkin paylaşımlarda bulunduğu, bunun yanında evde yapılacak çalışma, etkinlik ve oyun gibi materyallerin hazırlanarak belirli periyotlarda ailelere ulaştırıldığı görülmüştür. Diğer taraftan, 7 öğretmen bu süreçte ailelerle çok fazla iletişim kuramadığını belirtmiş, 16 öğretmen ise bu soruya cevap vermemiştir.

Katılımcılara sekizinci olarak “*Çocuklar Covid-19 döneminde okula ne kadar sıklıkla geldiler? Sınıf mevcudun da azalma veya artış gözlemlediniz mi? Okula devamlılık yönünden değişim oldu mu? Kaç çocuk ile çalıştınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Toplam 54 öğretmen bu süreçte sınıf mevcudunda azalma olduğunu, 51 öğretmen sınıf mevcudunun değişmediğini belirtmiş, 32 öğretmen ise bu yönde bir beyanda bulunmamıştır. Sınıf mevcudunun değişmediğini belirten öğretmenlerin, bunun sebebi olarak velilerin çocuklarının yüz yüze eğitimden geri kalmamasını istememeleri ve kendileri de çalıştıkları için “zorunlu” olarak çocuklarını okula gönderdiklerini belirttikleri görülmüştür. Sınıf mevcudunun azaldığını belirten katılımcıların ise, bunun sebebi olarak hastalığa yakalanma korkusu ve salgın kapsamında getirilen kısıtlamaları belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler en az 5 ve en fazla 17 çocuk ile çalıştıkları tespit edilmiştir.

Katılımcılara dokuzuncu olarak “*Covid-19 döneminde yüz yüze eğitim sürecinde okulda çocukların oyun oynama süresinde artış ya da azalma gözlemlediniz mi?*” sorusu yöneltilmiştir. Toplam 36 öğretmenlerin oyun süresinin artış gösterdiğini, 50 öğretmen oyun süresinin azaldığını, 34 öğrenci oyun süresinin değişmediğini belirtmiş, 17 öğretmen ise bu konuda fikir beyan etmemiştir. Oyun süresinin artış gösterdiğini ifade eden katılımcılar, bunun sebebi olarak, çocukların birbirlerini özlemiş olmaları, sosyalleşmek istemeleri ve kısıtlamalar nedeniyle dışarı çıkamadıkları için sürekli oyun oynamak istediklerini belirtmiştir. Oyun süresinin azaldığını ifade eden katılımcılar ise, bunun sebebi olarak;

- Hastalanma korkusu,
- Salgın nedeniyle oyuncakların sınıflardan kaldırılmış olması,
- Sosyal mesafe kuralının oyunları kısıtlaması,

- Eğitim süresinin azaltılması,
- Çocukların okuldan uzaklaşmış olması,
- Çocuklarda ekran bağımlılığının artması,
- Çocukların eskiye kıyasla daha çabuk sıkılmaları ve dikkat dağınıklığı,
- Sınıf mevcudunun azalmış olması gibi faktörleri belirtmiştir.

Katılımcılara son olarak “*Covid-19 döneminde okula geldikleri zaman içerisinde oyun oynayan çocukların oyunlarının bu dönemden etkilendiğini, düşünüyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Toplam 92 öğretmen bu süreçte çocukların oyunlarının etkilendiğini, 27 öğretmen etkilenmediğini belirtmiş, 18 öğretmen ise bu konuda bir fikir beyan etmemiştir. Covid-19’un çocukların oyunlarına etkilerine ilişkin verilen cevaplardan bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

- Bilgisayar oyunlarına yönelik var oyun kuramama, iletişim kuramama problemleri yaşanıyor. Oyunlarındaki adları bilgisayar oyun karakterleri oluyor. Tiktok, YouTube takip ederek olumsuz etkileniyorlar.
- "Sen hastalandın öldün." Cümlesini sıklıkla duyuyorum.
- Evet bu süreçte daha bir korku dolu aynı zamanda ekranda televizyonunda ya da bilgisayar oyunlarında gördüklerini oyunlara yansıttıklarını gözlemledim.
- Evet değiştiğini gözlemledim birbirlerine yaklaşmakta zorluk çektiler oyun sırasında birbirlerine çok yaklaşmak istemiyorlardı oyun sırasında birbirlerine uzak duruyorlardı sebebini sorduğumda annesinin arkadaşlarına yaklaşmaması gerektiğini söylüyorlardı ya da maskelerini indirmek istemiyorlardı korkuyorlardı.
- Evet çocuklar genelde birbirlerine korkarak yakınlaşmadan uzaktan oynamayı tercih ettiler ve genelde doktorculuk oyunlarını oynadılar
- Evet, daha çok tablete dayalı oyunların karakterlerini oyunlarında canlandırmaya başladılar.
- Çok tedirgin şekilde oynadılar... Birbirlerine dokunamamaları, yaklaşamamaları çok gerdi çocuklarımı.

- Evet kesinlikle düşünüyorum. Oyun oynarken Covid-19'dan bahsettiklerini ve oyunlarına kolonya ve dezenfektan gibi nesnelere dahil ettiklerini gözlemledim.
- Evet mesela el ele tutuşmalı, sarılmalı oyunlar oynayamadık. Mesafeli oyunlar oynadık. Eşya ve oyuncak paylaşımı yapmadık. Arkadaşlık ilişkilerini az da olsa etkiledi.
- Evet. Oyunlarına covid-19 virüsünü kattıklarını gördüm. Örneğin bir evcilik oynayan bir kız çocuğu 2 tane bebeği konuşturuyordu ve günaydın senin neden masken yok? Gibi bir diyalog gerçekleştirdiğini gördüm.
- Evet. Örneğin çocukların telefonlarda veya bilgisayarlarda oynadıkları şiddet içerikli oyunların sınıf içinde oynadıkları oyunlara yansıdığını gözlemledim. Bunun en açık örneği de silah, savaş, korku içerikli oyunlar oynamalarıdır.
- Kesinlikle, oyuncak paylaşmama daha bireysel oyunlara yönelme gözlemledim.

Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlardan Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına önemli seviyede etki ettiği anlaşılmaktadır. Bu etkilerin;

- Bilgisayar oyunlarına yönelme,
- Oyun kuramama,
- İletişim kuramama,
- Oyunlarda hastalık ve ölüm temasının işlenmesi,
- Oyunlarda maske, mesafe, hijyen temalarının işlenmesi,
- Bireysel oyunlara veya uzaktan oynanan temassız oyunlara yönelme,
- Oyuncak paylaşmaktan çekinme şekillerinde ön plana çıktığı görülmektedir.

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyununa etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, İstanbul 58, Sivas 43, Trabzon 11, Kocaeli 4, Bursa 4, Antalya 2, Şanlıurfa 2, İzmir 2, Hatay 1, Gaziantep 1, Adıyaman 1, Çorum 1, Isparta 1, Adana 1, Rize 1, Ankara 1, Kars 1, Yalova 1, Gümüşhane 1 illerinde görev yapmakta olan ve basit rastgele örnekleme yöntemi ile ulaşılan toplam 137 okul öncesi öğretmeninden, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi ve bunun yanında Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkilerine ilişkin 10 açık uçlu soru ile veri toplanmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Katılımcıların Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi'nden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analiz sonucunda katılımcıların planlama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik boyutlarının çok yüksek seviyede, uygulama boyutunun ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler oyun etkinliklerine yönelik planlama, uygulama ve mesleki yeterliliklerini çok yüksek seviyede algılamakta iken oyun etkinliklerini uygulama açısından kendilerini orta seviyede yeterli algılamaktadırlar. Oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve mesleki yeterlilik boyutları öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin iken uygulama yeterliliği boyutu öğretmenin kendi yeterliliğinin yanı sıra okulun ve sınıfın da yeterliliğine (yeterli fiziki koşullar, okulda bahçe olması, sınıfta yeterli oyuncak olması vb.) ilişkindir. Bunun yanında, çalışmanın nitel bölümünde bazı katılımcıların okullarında bahçe olmadığı, sınıfın fiziki yapısının uygun olmadığı, yeterli oyuncak olmadığı veya hijyen maksatlı oyuncakların kaldırıldığı gibi ifadelerde buldukları görülmektedir. Her ne kadar nicel ve nitel bulgular karşılaştırmalı olarak analiz edilmemiş olsa da, katılımcıların kendilerinden değil de okulun/sınıfın/materyallerin eksikliğinden kaynaklanan yetersizliğin,

öğretmenlerin uygulama yeterliliği boyutunun orta seviyede olmasına sebebiyet vermiş olabileceği değerlendirilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen analizlerde;

- Uygulama boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; erkek öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulama açısından kendilerini kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede yeterli algıladıkları,
- Uygulama, değerlendirme ve mesleki öz yeterlik boyutlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulama, değerlendirme ve mesleki yeterlik açısından kendilerini lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede algıladıkları,
- Uygulama boyutunun çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; 3-4 yaş ve 4-5 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulama açısından kendilerini 5-6 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede yeterli algıladıkları,
- Uygulama boyutunun çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği; anaokullarında çalışan öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulama açısından kendilerini ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede yeterli algıladıkları,
- Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliğinin yaşa, mesleki kıdeme, kadro durumuna, sınıf mevcuduna, görev yapılan okulun yerine ve sınıfta yardımcı olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Uygur Celep (2020) tarafından İstanbul'da görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin oyun öz yeterliklerinin cinsiyete göre uygulama boyutunda kadın öğretmenler lehine; yaşa göre uygulama ve mesleki yeterlik boyutunda genç öğretmenler lehine; eğitim durumuna göre mesleki yeterlik boyutunda lisans ve yüksek lisans mezunları lehine; mesleki kıdeme göre uygulama ve mesleki yeterlik boyutunda kıdemsiz öğretmenler lehine; sınıf

mevcuduna göre planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında daha kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenler lehine; sınıfta bir yardımcı olma durumuna göre uygulama, değerlendirme ve mesleki yeterlik boyutlarında yardımcısı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği; kadro durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kadim (2012) tarafından Bolu’da görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin oyun öz yeterliklerinin yaşa göre mesleki yeterlik boyutunda orta yaş öğretmenler lehine; görev yapılan okul yerine göre planlama boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler lehine; görev yapılan okul türüne göre planlama boyutunda bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine; sınıfta yardımcı personel olma durumuna göre planlama boyutunda yardımcısı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği; cinsiyete, öğrenim durumuna, kadro durumuna, kıdeme, öğrencilerin yaş gruplarına ve sınıf mevcuduna göre ise anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) tarafından Manisa’da görev yapan 45 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin oyun öz yeterliklerinin yaşa göre planlama, değerlendirme ve mesleki yeterlik boyutunda genç öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği; kıdeme, eğitim durumuna, okul türüne, sınıfta yardımcı personel olma durumuna, sınıf mevcuduna, öğrencilerin yaş grubuna göre ise anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Turak ve Demir (2019) tarafından Çanakkale’de görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin oyun öz yeterliklerinin yaş, eğitim durumu, kıdem, mezun olunan alan ve çalışılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma ile literatürdeki benzer diğer çalışmaların okul öncesi öğretmenlerin oyun yeterliğinin demografik özelliklerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgularının birbirlerinden farklılık gösterdiği, demografik özelliklere dayalı bir oyun yeterliği ifadesinin uygun görülmediği, çalışmalar arasındaki farklılıkların ise çalışmaların örneklemeleri, gerçekleştirildikleri okul, çalışmanın yürütüldüğü dönem, pandemi yoğunluğu gibi bağlamsal farklılıklardan kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Çalışmanın nitel bölümü kapsamında katılımcılara yöneltilen 10 açık uçlu sorunun incelenmesi sonucunda;

- Çocukların günde ortalama 80 dakika oyun oynadığı,
- Çocuklara her gün serbest zaman dilimi tanındığı ve bu sürenin ortalama 60 dakika olduğu,
- Çocukların okulda geçirdikleri oyun zamanında ortalama 40 dakika açık havada oyun oynadıkları,
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklara ulaşmak için sıklıkla Zoom uygulamasını kullandıkları,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Covid-19 döneminde çocukların sınıf içinde oyun oynayabilmelerini sağlamak için farklı yollar denedikleri; bu yöntemler arasında bireysel veya az kişiden oluşan oyunlara yoğunlaşma, uzaktan temassız olarak oynanan oyunlara yönelme ve sınıfı sağlıklı bir oyun ortamı haline getirme gibi yolların ön plana çıktığı,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu için uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşimde azalma olduğu; bu azalmanın sebebi olarak çocukların okuldan uzaklaşmaları, bilgisayar başında iken dikkatini toplayamamaları, çabuk sıkılmaları, kendini ifade etmekte güçlük çekmeleri ve göz teması sağlayamamalarının yanı sıra bazı ailelerin internet erişimi için gerekli altyapı/donanım/teknik bilgiye sahip olmamaları ve uzaktan eğitim sürecinde destekleyici rol sergilememeleri gibi faktörlerin ön plana çıktığı,
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ve velileri ile sürekli iletişim halinde olmaya ve iş birliği sağlanmasına gayret gösterdikleri, bu maksatla TRT EBA ANAOKULU, Zoom ve Whatsapp platformlarını sıklıkla kullandıkları, bu kanallardan eğitime ilişkin paylaşımlarda buldukları, bunun yanında evde yapılacak çalışma, etkinlik ve oyun gibi materyalleri hazırlayarak belirli periyotlarda ailelere ulaştırdıkları,
- Covid-19 sürecinde sınıf mevcudunun azaldığını ve değişmediğini belirten öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu, hastalığa yakalanma ve zorunluluk ikilemindeki ailelerin mevcut yaşam dinamiklerinin çocuklarını okula gönderme konusunda belirleyici olduğunun değerlendirildiği,

- Covid-19 sürecinde çocukların oyun sürelerinde daha çok azalma görüldüğü, bu azalışın sebepleri olarak eğitim süresinin kısılması, salgın nedeniyle oyuncak ve materyallerin sınıflardan kaldırılması, sınıf mevcutlarının azalması, sosyal mesafe tedbirinin oyunları kısıtlaması, hastalanma korkusu, çocukların ekran bağımlılığının artması, dikkatlerini toplayamamaları ve çabuk sıkılmaları faktörlerinin ön plana çıktığı,
- Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına önemli seviyede etki ettiği, bu etkilerin bilgisayar oyunlarına yönelme, iletişim kuramama, oyun kuramama, bireysel oyunlara veya uzaktan oynanan temassız oyunlara yönelme, oyuncak paylaşmaktan çekinme, oyunlarda hastalık, ölüm, maske, mesafe ve hijyen temalarının işlenmesi şekillerinde ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Literatürde bu bulgulara benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Evcen (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler Covid-19 pandemisinde çeşitli kurallara uymak koşuluyla ancak belirli düzenlemeler yaparak oyunlara yer verebildiklerini, pandemi koşullarından dolayı eğitim sürelerinin ve bunun sonucu olarak hem oyun sürelerinin kısaldığını hem de sınıf mevcutlarının azaldığını, pandemi sürecinde öğrenme merkezlerini kapattıklarını ve oyun materyallerini sınırladıklarını, çoğunlukla temassız oyunlar tercih ettiklerini ve daha çok sınıf ortamında vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte çocukların sosyalleşemedikleri, daha çok bireyselleştikleri, oyun oynamada engellerle karşılaştıkları, yeteri kadar ve istedikleri gibi özgürce oyun oynayamadıkları belirtilmiştir. Covid-19 pandemi sürecinde çocukların oyun oynama süreleri, oyun alanları, oyun davranışlarında birçok değişiklik ile karşılaştığı, oyunlarda maske ve mesafe kurallarına uyma zorunluluğu, sürekli dışarıdan gelen uyarıların ve kısıtlamaların oyunları etkilediklerini ve bunun sonucunda istemeden de olsa çocukların oyun haklarında bir engellenme ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Evcen, 2022). Ceyhan (2022) de Covid-19 sürecinde alınan karantina ve izolasyon tedbirleri kapsamında okullarda eğitimin uzaktan sürdürülmesinin ve çocukların evde kalmalarının çocukların oyun ve spor etkinliklerini düzenli olarak yapamamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Yalçınkaya ve Özen (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Covid-19 döneminde çocukların uzun süre dışarı çıkmadan evde kalmalarının oyun davranışlarını ve eğilimlerini etkilediği, çocukların oyuna ve

fiziksel aktiviteye karşı eğilimlerinde azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cordovil vd. (2021) ise öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kısıtlamalar sonucunda okula döndüklerinde çocukların materyal paylaşımının sınırlandığını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Sapsağlam (2018), yapmış olduğu araştırmada 4-5 yaş arasındaki çocukların evcilik, araba, saklambaç gibi geleneksel oyunlardan çok dijital ortamda oynanan bilgisayar oyunlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Güzen (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da pandemi öncesine göre pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğiliminin artış gösterdiği görülmüştür. Diğer taraftan, Sop ve Demirgıran (2022) tarafından Van ilindeki bir köy okulunda gerçekleştirilen çalışmada ise pandemi sürecinin çocuklarının oyun algılarını olumsuz etkilemediği, kaygıya sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklı sonuca, çalışmanın gerçekleştirildiği okulun köyde olması nedeniyle nispeten düşük yoğunluklu bir Covid-19 süreci yaşanması nedeniyle ulaşılmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Bunun yanında, çalışmanın nitel bölümündeki birinci soruda çocukların günlük oyun sürelerinin 20 dakika ile 180 dakika arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. İkinci soruda ise serbest zaman sürelerinin 10 dakika ile 180 dakika arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Oyun süresi ile serbest zaman süresinin okullar arasında bu kadar büyük farklılık göstermesinde okulun bulunduğu şehrin iklim koşulları, okulun sahip olduğu fiziksel özellikler ile sınıfta yaşanan Covid-19 yoğunluğu ve buna bağlı kaygının belirleyici faktörler olduğu değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Ceylan (2022), okul öncesi dönemin çocuklarda gelişimsel olduğu kadar temel hareket becerilerinin kazanılması bakımından kritik bir yaşam dönemi olarak kabul edildiğini, bu dönemdeki oyun ve spor etkinliklerinin ise gelişim açısından önem arz ettiğini belirtmektedir. Buna dayanarak;

- Okul öncesi öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde, okul öncesi öğretmenlerine ise mesleki eğitimler yoluyla oyun etkinliklerine yönelik eğitimler verilmesi,
- Öğretmenlerin oyun ve oyun yoluyla öğrenme konusunda eğitilerek güçlendirilmesine yönelik projeler geliştirilmesi,

- Okul öncesi öğretmenlerine Covid-19 sürecindeki gibi durumlarda tercih edilebilecek temassız veya mesafeli oyunlar hakkında bilgiler verilmesi,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun alanlarının oluşturulması veya genişletilmesi,
- Covid-19 pandemisinin çocukların oyunlarında hastalık ve ölüm gibi olumsuz temaları çağrıştırdığından okul öncesi öğretmenlerine ve öğrenci velilerine çocukların bu süreci psikolojik açıdan da sağlıklı olarak geçirebilmelerini sağlayacak bilgilerin verilmesi,
- Okul öncesi öğretmenler ve öğrenci velilerinin çocukları hijyen sağlanması ile takıntı (obsesyon) oluşması arasındaki farkı gözeterek yönlendirmeleri,
- Velilerin dijital ebeveynlik konusunda bilgilendirilerek çocuklarının bu teknolojileri kullanmalarında hem rol model olmaları hem de sağlıklı bir tutumla yönlendirmeleri,
- Velilerin çocukları ile açık hava etkinlikleri gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

VI. KAYNAKLAR

KİTAPLAR

- AKSOY, A. B., ve DERE ÇİFTÇİ, H. (2014). **Erken Çocukluk Döneminde Oyun**. Ankara: Pegem Akademi.
- ARNOLD, A. (1979). **Çocuğunu ve Oyun** (Çev. Rezzan Mahmudoğlu). İstanbul: Ece Yayınları.
- BACANLI, H. (2011). **Eğitim psikolojisi**. Pegem Akademi.
- BAİLEY JR, D. B. (2002). **Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy**. Early Childhood Research Quarterly, 17(3), 281-294.
- BAKIRCI, K. (2004). **Çocuk ve Genç İşçilerin Haklarının Korunması**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.ř.
- BERG, G. A., ve SİMONSON, M. (2002). **Why Distance Learning**. Higher Education Administrative Practices, 208.
- BODROVA, E., LEONG, D., GÜLER, T., ve HAKTANIR, G. (2010). **Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı**. Anı Yayıncılık.
- BODROVA, E., ve LEONG, D. J. (2007). **Tool Of Mind: The Vygotskian Approach To Early Childhood Education** Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- BRUCE, T. (2012). **Early Childhood Education**. Hachette UK.
- BÜYÜKÖZTÜRK, ř. (2019). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi** Ankara: Pegem Akademi.
- CEVAHİR, E. (2020). **SPSS ile nicel veri analizi rehberi**. Kibele.
- DENİZ, M. E. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Maya Akademi Yayınları, 2.
- ERBAY, E. (2021). **Çocuk Hakları** (Vol.6). Yeni İnsan Yayınevi.

- ERTÜRK, S. (1972). **Eğitimde “Program” Geliştirme**, Ankara: H. Ü Yayını.
- GEISSMANN, C. (2005). **A History Of Child Psychoanalysis**. Routledge.
- GIDDENS, ANTHONY. (2000). **Sosyoloji**, Ankara: Ayraç Yayınları.
- İŞMAN, A. (2008). **Uzaktan eğitim**. Pegem Akademi
- JENKS, C. (2013). **Childhood**. Routledge.
- KALE, R. (2003). **Okulöncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi: Tüm Anne-Babalar, Eğitimciler ve Öğrenciler İçin Hareket Bilgisi, Gelişim, Didaktik-Metodik Ve Beslenme**. Nobel.
- KARASAR, N. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi
- KAYTAZ, M. (2005). **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Fayda Maliyet Analizi**. İstanbul: Açev.
- KHUN, D. ve SIEGLER, R. (2006). **“Handbook of Child Psychology”**, Sixth Edition, Canada: John Wiley&Sons.
- KOSTELNİK, M. J., SODERMAN, A. K., ve WHIREN, A. P. (2007). **Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices İn Early Childhood Education**. Prentice Hall.
- LOVE, J. M. (1992). **Transitions To Kindergarten İn American Schools**. RMC Research Corporation.
- MİLLER, E., ALMON, J. (2009). **Crisis In The Kindergarten: Why Children Need To Play In School**. Alliance for Childhood (NJ3a).
- ODABAŞ, H. (2003). **İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi**. Türk Kütüphaneciliği, 17(1), 22-36.
- OĞUZKAN, Ş., DEMİRAL, Ö., ve TÜR, G. (1999). **Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Oyuncaklar**. MEB Yayınları, İstanbul.
- PEHLİVAN, H. (2005). **Oyun ve Öğrenme**: Ankara. Anı Yayıncılık, 19-23.
- PIAGET, J. (1962). **Play, Dreams and Imitation İn Childhood**. New York: Norton,
- PIANTA, R. C. (1999). **Enhancing Relationships Between Children And Teachers**. American Psychological Association.

- PİANTA, R. C. (2001). **Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual**. Psychological Assessment Resources.
- RAMAZAN, O. (2013). **Oyun Etkinlikleri II. Çocuk ve Oyun** (Ed. R. Zembat), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- REİGELUTH, C. M., ve GARFİNKLE, R. J. (1994). **Systemic Change In Education**. Educational Technology.
- SAYGILI, S. (2007). **Çocuk Psikolojisi**. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.
- SELÇUK, Z. (2007). **Eğitim Psikolojisi**, Nobel Yayıncılık, İstanbul, 14.
- SEVİNÇ, M. (2004). **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 123-125.
- SEVİNÇ, M. (2005). **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 63.
- SMİTH, P. K. (2009). **Children and Play: Understanding Children's Worlds**. John Wiley ve Sons.
- WOOD, E., ve ATTFİELD, J. (2005). **Play, Learning and The Early Childhood Curriculum**. Sage.
- WORLD BANK. (2020). **The COVID-19 Pandemic: Shocks To Education and Policy Responses**. World Bank.
- YAVUZER, H. (2021). **Çocuk Psikolojisi** (45.basım) Remzi Kitabevi.
- ZEYTİNOĞLU, S. (2001). **Çalışan Çocukların İstismarı ve İhmali**. Ege Üniversitesi Basımevi.

MAKALELER

- ACKERMAN, D. J., ve BARNETT, W. S. (2005). Prepared for Kindergarten: What Does "readiness" Mean? **New Brunswick, NJ: Nieer**.
- ADA, Ş., KÜÇÜKALİ, R., AKAN, D., ve DAL, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. **Middle Eastern & African Journal of Educational Research**, 12, 32, 49.

- ADİYEVA, P. (2016). Çocuk Oyunlarındaki Bazı Hareketler. **Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi**, 4(9), 97-108.
- AKANDERE, M. (2003). Eğitici Okul Oyunları. 1. Basım. Ankara, **Nobel Yayın Dağıtım**.
- AKBAŞ, E. ve ATASÜ TOPÇUOĞLU, R. (2009). “Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu-Eleştirel Bir Değerlendirme”, **Toplum ve Sosyal Hizmet**
- AKMEŞE, P. P., ve KAYHAN, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. **Yaşadıkça Eğitim**
- AKYAVUZ, E. K., ve ÇAKIN, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. **Electronic Turkish Studies**, 15(4).
- ALTAY, S. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitimi ve Bugünkü Durumu. **Education Sciences**, 6 (1), 660-672
- ASLAN, C., ÖZDEMİR, S., DEMİRYÜREK, P., ve ÇOTUK, H. (2015). Görme Yetersizliğinden Etkilenen ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Çeşitlilik Ve Karmaşıklık Düzeylerinin İncelenmesi. **International Journal of Early Childhood Special Education**, 7(2), 212-237.
- AYAN, S., MEMİŞ, U. A., EYNUR, B. R., ve KABAKÇI, A. (2012). Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Oyuncak ve Oyunun Önemi. **Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi**, 2(4), 80-89.
- BALAT, G. U., BİLGİN, H., ve ÜNSAL, F. Ö. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ve Sınıf Yönetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi**, 4(1), 114-126.
- BALCI, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. **Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama**, 3(3), 75-85.
- BALIM, A. G., ALTAY, E., ve ÖZTAŞ, B. (2022). Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmenler Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (62), 503-526.

- BANDURA, A. (1993). Perceived Self-Efficacy İn Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, 28(2), 117-148.
- BEKMEZCİ, H., ve ÖZKAN, H. (2015). Oyun ve Oyuncağın Çocuk Sağlığına Etkisi. **İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi**, 5(2), 81-87.
- BERGER, V. W., ve ZHOU, Y. (2014). Kolmogorov–Smirnov Test: Overview. **Wiley Statsref: Statistics Reference Online**.
- BIRCH, S. H., ve LADD, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and The Teacher–Child Relationship. **Developmental Psychology**, 34(5), 934.
- BOZKURT, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. **Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, 3(2), 85-124.
- BRAZENDALE, K., BEETS, M. W., WEAVER, R. G., PATE, R. R., TURNER-MCGRIEVY, G. M., KACZYNSKİ, A. T., ... ve VON HIPPEL, P. T. (2017). Understanding Differences Between Summer vs. School Obesogenic Behaviors of Children: The Structured Days Hypothesis. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, 14(1), 1-14.
- BROADHEAD, PAT. (2006). DEVELOPING AN UNDERSTANDING of Young Children's Learning Through Play: The Place Of Observation, İnteraction And Reflection. **British Educational Research Journal**
- BROEKHUIZEN, M. L., MOKROVA, I. L., BURCHINAL, M. R., GARRETT-PETERS, P. T., ve FAMILY LIFE PROJECT KEY INVESTIGATORS. (2016). Classroom Quality At Pre-Kindergarten and Kindergarten and Children’s Social Skills and Behavior Problems. **Early Childhood Research Quarterly**, 36, 212-222.
- BROOKS, S. K., WEBSTER, R. K., SMITH, L. E., WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., ve RUBIN, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How To Reduce It: Rapid Review of The Evidence. **The Lancet**, 395(10227), 912-920.
- CAMPBELL, S. B. (1995). BEHAVIOR PROBLEMS IN PRESCHOOL CHILDREN: A REVIEW of Recent Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 36(1), 113-149.

- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P., ve MALONE, P. S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study At The School Level. **Journal Of School Psychology**, 44(6), 473-490.
- CEYHAN, M. A. (2022). Covid-19 Sürecinde Okul Öncesi Çocuklarda Oyun ve Spor Üzerine Güncel Yaklaşımlar. **The Online Journal of Recreation and Sports**, 11(1), 48-56.
- CHARMAN T., ve BARON-COHEN S. (1997). Brief Report: Prompted Pretend Play In Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 27(3), 325-332.
- CLARK, H., COLL-SECK, A. M., BANERJEE, A., PETERSON, S., DALGLISH, S. L., AMERATUNGA, S., ve COSTELLO, A. (2020). A Future For The World's Children? A Who–Unicef–Lancet Commission. **The Lancet**, 395(10224), 605-658.
- CLELAND, V., CRAWFORD, D., BAUR, L. A., HUME, C., TIMPERIO, A., ve SALMON, J. (2008). A Prospective Examination of Children's Time Spent Outdoors, Objectively Measured Physical Activity and Overweight. **International Journal of Obesity**, 32(11), 1685-1693.
- CLEMENTS, R. (2004). An Investigation of The Status of Outdoor Play. **Contemporary Issues In Early Childhood**, 5(1), 68-80.
- CORDOVIL, R., RIBEIRO, L., MOREIRA, M., POMBO, A., RODRIGUES, L. P., LUZ, C., ve LOPES, F. (2021). Effects of the Covid-19 Pandemic on Preschool Children and Preschools In Portugal. **Journal of Physical Education and Sport**, 21, 492-499.
- COVID, U. (2020). Unesco Covid-19 Education Response Education Sector Issue Notes Anticipated Impact of Covid-19 On Public Expenditures On Education and Implication for UNESCO Work. **Educ Sect**, 1-6.
- ÇAKMAK, Ö. Ç. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10(1), 1-18.

- ÇELİK, M., VE MEHMET, K. Ö. K. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımının Önemi. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (15), 158-170.
- DALTON, L., RAPA, E., ve STEIN, A. (2020). Protecting the Psychological Health of Children Through Effective Communication About Covid-19. **The Lancet Child ve Adolescent Health**, 4(5), 346-347.
- DANIEL, S. J. (2020). La Educación Y La Pandemia Covid-19. **Perspectivas**, 49, 91-96.
- DEMİR, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (39).
- DERELİ, E., ve DERELİ, B. M. (2017). Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Psikososyal Gelişimlerini Yordaması. **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(1), 227-258.
- DÖĞER, S. S., ve KILINÇ, F. E. (2021). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Covid-19 Pandemisinde Ev Karantinası Yaşamları. **Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi**, 2(2), 1-14.
- DRANE, C., VERNON, L., ve O'SHEA, S. (2020). The Impact of 'Learning At Home' On The Educational Outcomes of Vulnerable Children In Australia During The COVID-19 Pandemic. **Literature Review Prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education**. Curtin University, Australia.
- DRISCOL, K. C., ve PIANTA, R. C. (2010). Banking Time In Head Start: Early Efficacy of An İntervention Designed To Promote Supportive Teacher-Child Relationships. **Early Education and Development**
- DURUALP, E., ve NERİMAN, ARAL (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39(39), 160-172.
- EGEMEN, A., YILMAZ, Ö., ve AKİL, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk.

- ELICKER, J. (1997). Introduction To The Special Issue: Developing A Relationship Perspective In Early Childhood Research. **Early Education and Development**, 8(1), 5-10.
- ENTWISLE, D. R., ve ALEXANDER, K. L. (1999). Early Schooling and Social Stratification. **The Transition To Kindergarten**, 13-38.
- ERKUŞ, S., ve YAZAR, T. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (20), 196-211.
- ESİROĞLU, A. (2021). Covid-19'un İnsani Gelişime Etkisi. **Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**, 10(1), 79-89.
- EVERTON, T., GALTON, M., ve PELL, T. (2000). Teachers' Perspectives On Educational Research: Knowledge and Context. **Journal of Education for Teaching**, 26(2), 167-182.
- FAIRCLOUGH, SJ, BUTCHERS, Z H ve STRATTON, G. (2008). 'Primary School Children's Health Enhancing Physical Activity Patterns: The School As A Significant Environment?', **Education**
- FREY, J.R., ve KAISER, A.P. (2011). The Use of Play Expansions To Increase The Diversity and Complexity of Object Play In Young Children With Disabilities. **Topics In Early Childhood Special Education**, 31, 99-111.
- GINSBURG, KR. (2006). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. USA: **American Academy of Paediatrics**.
- GÖK, N. F., ULUDAĞ, G., ve TUĞRUL, B. (2021). 48-60 Aylık Çocukların Anaokulundaki Oyuna İlişkin Görüşleri ve Oyun Yoksunluğu. **Anadolu Journal of Educational Sciences International**, 11(2), 549-571.
- GÜLAY, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkiler. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12(22), 82-93.
- GÜLER, B. İ., ve DEMİR, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyunlara Yönelik Görüş ve Algıları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 17(02), 97-118.

- GÜNEŞ, G., TUĞRUL, B., ve ÖZTÜRK, E. D. (2020). Oyun Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 4(1), 29-51.
- HAMON, H. (2006). “Avrupa Hukuku’nda Çocuk ve Genç Adalet Sistemi”, **Çocuk ve Genç Adalet Sistemi Sempozyumu**, İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları
- HAMRE, B. K., ve PIANTA, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and The Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. **Child development**, 72(2), 625-638.
- HÄNNİKAINEN, M., SINGER, E., ve VAN OERS, B. (2013). Promoting Play For A Better Future. **European Early Childhood Education Research Journal**, 21(2), 165-171.
- HANUSZ, Z., ve TARASIŃSKA, J. (2015). Normalization of The Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk Tests of Normality. **Biometrical Letters**
- HAY, D. F., PAYNE, A., ve CHADWICK, A. (2004). Peer Relations in Childhood. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45(1), 84-108.
- HENNIGER, M. L. (1994). Adult Perceptions of Favorite Childhood Play Experiences. **Early Child Development and Care**, 99(1), 23-30.
- HOPE, G., AUSTIN, R., DISMORE, H., HAMMOND, S., ve WHYTE, T. (2007). Wild Woods or Urban Jungle: Playing It Safe or Freedom To Roam. **Education 3–13**, 35(4), 321-332.
- JANDRIĆ, P. (2020). Editorial: Post-Digital Research In The Time of Covid-19. **Postdigital Science and Education**, 2, 233–238
- JARROLD, C., BOUCHER, J., ve SMITH, P. (1996). Generativity Deficits In Pretend Play In Autism. **British Journal of Developmental Psychology**, 14, 275-300.
- JIAO, W. Y., WANG, L. N., LIU, J., FANG, S. F., JIAO, F. Y., PETTOELLO-MANTOVANI, M., ve SOMEKH, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders In Children During The Covid-19 Epidemic. **The Journal of Pediatrics**, 221, 264-266.

- KAPLAN, İ., ve GÜLCAN, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(3), 380-406.
- KARAKAŞ, B., ve ÇEVİK, Ö. C. (2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 18(3), 887-906.
- KARATAŞ, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. **Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi**
- KELLNER, D. (2002). Yeni Teknolojiler/Yeni Okur-Yazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 2(1), 105-132.
- KOÇYİĞİT, S., TUĞLUK, M. N., VE MEHMET, KÖ.K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (16), 324-342.
- KÖR, H., ÇATALOĞLU, E., ve ERBAY, H. (2013). Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması.
- KULAKSIZ, Y. (2014). Yoksulluk Bağlamında Çocuk İşgücü. **ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi**, 2(3), 91-111.
- KUZMANOVSKA, D., IVANOVA, B., ve KİROVA, S. (2016). Advantages of Using ICT In Higher Education. **Hikmet, Journal of Scientific Research**, 2(28), 65-69.
- KWIEK, MAREK. (2002). Yüksek Öğretimi Yeniden Düşünürken Yeni Bir Paradigma Olarak Küreselleşme: Gelecek İçin Göstergeler. **Çev. E. Akbaş, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C. 2, (1), İstanbul: Edam Yayınları, s. 133- 154
- LEE, J. (2020). Mental Health Effects of School Closures During Covid-19. **The Lancet Child ve Adolescent Health**, 4(6), 421.
- LEGARE, C. H. (2014). The Contributions of Explanation and Exploration To Children's Scientific Reasoning. **Child Development Perspectives**, 8(2), 101-106.

- LIFTER, K., ELLIS, J., CANNON, B., ve ANDERSON, S.R. (2005). Developmental Specificity In Targeting and Teaching Play Activities To Children With Pervasive Developmental Disorders. **Journal of Early Intervention**, 27, 247-267.
- LIN, H. L., LAWRENCE, F. R., ve GORRELL, J. (2003). Kindergarten Teachers' Views of Children's Readiness for School. **Early Childhood Research Quarterly**, 18(2), 225-237.
- MERVE, ÜNAL. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(2), 95-110.
- MORTİMORE, P. (2000). Does Educational Research Matter? **British Educational Research Journal**, 26(1), 5-24.
- MUSTAFA, EROL., ve AHMET, EROL. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. **Milli Eğitim Dergisi**, 49(1), 529-551.
- NERİMAN, ARAL., BURÇİN, AYSU., ve KADAN, G. (2020). Covid-19 Sürecinde Çocuklar: Gelişimsel İhtiyaçlar ve Öneriler. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 11(2), 360-379.
- OGELMAN, H. G., ve TOKLU, D. A. (2022). Covid-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenleriyle İlişkilerinin Okula Uyum Üzerindeki Etkisi. **International Journal of Educational Spectrum**, 4(1), 1-12.
- ORHAN, R. (2019). Çocuk Gelişiminde Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(1), 157-176.
- ORHAN, R., ve SİNAN, AYAN. (2018). Psiko-Motor ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(2), 523-540.
- OSMAN, EMİN. (2016). Oyunun Çocuk Psikolojisi ve Gelişimi Üzerine Etkileri. **Araştırma Dergisi**, 86.
- ÖZBEY, S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolü. **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 21(21), 9-18.

- ÖZER, A., GÜRKAN, A. C. ve RAMAZANOĞLU, O. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. **Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi**, 4 (3), 54-57
- ÖZTÜRK, M. (2001). Çocuk Oyunla Gelişir. **Zoom Dergisi**, 28-31.
- ÖZYÜREK, A., ve ÇAVUŞ, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 24(5), 2157-2166.
- ÖZYÜREK, A., ve ÇETİNKAYA, A. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Aile ve Ebeveyn-Çocuk İlişkilerinin İncelenmesi. **Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 18(1), 96-106.
- PARTEN, M. B. (1933). Social Play Among Preschool Children. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, 28(2), 136.
- PİŞTAV AKMEŞE, P., ve KAYHAN, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. **Yaşadıkça Eğitim**, 29(2), 43-60.
- POULOU, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teachers' Perceptions. **Educational Psychology**, 27(2), 191-218.
- QIU, J., SHEN, B., ZHAO, M., WANG, Z., XIE, B., VE XU, Y. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Chinese People In The Covid-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations. **General psychiatry**, 33(2).
- REYHAN, EROL. (2020). Covid-19 Enfeksiyonunun Çocuklar Üzerindeki Psikososyal Etkileri. **Sağlık Bilimleri Dergisi**, 109.
- REYNOLDS, A. J. (1989). A Structural Model of First-Grade Outcomes For An Urban, Low Socioeconomic Status, Minority Population. **Journal of Educational Psychology**, 81(4), 594.
- RIMM-KAUFMAN, S. E., Pianta, R. C., ve COX, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems In The Transition To Kindergarten. **Early Childhood Research Quarterly**, 15(2), 147-166.

- SAĞLAM, M., ve NERİMAN, ARAL. (2016). Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları. **Çocuk ve Medeniyet**, 1(2), 43-56.
- SANDBERG, A. (2003). Play Memories and Place Identity. **Early Child Development and Care**, 173(2-3), 207-221.
- SAPSAĞLAM, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değişen Oyun Tercihleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(1), 1122-1135.
- SARACHO, O.N. (1999). A Factor Analysis of Pre-School Children's Play Strategies and Cognitive Style. **Educational Psychology**, 19(2), 165-180.
- SHERRY, L. (1995). Issues In Distance Learning. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1(4), 337-365.
- SHONKOFF, J. P. (2003). From Neurons To Neighborhoods: Old and New Challenges for Developmental and Behavioral Pediatrics. **Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics**, 24(1), 70-76.
- SOP, A., ve DEMİRGİRAN, Ş. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Bir Köyde Yaşayan Altı Yaş Çocukların Oyun Yaşantıları. **Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 196-208.
- STEPHENSON, A. (2003). Physical Risk-Taking: Dangerous or Endangered? **Early Years**, 23(1), 35-43.
- SULISTYANINGTYAS, R. E., ve FAUZIAH, P. Y. (2019, June). The Implementation of Traditional Games for Early Childhood Education. In **3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)** (pp. 431-435). Atlantis Press.
- TAŞKIN, G., ve AKSOY, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (52), 622-647.
- TAVAKOL, M., ve DENNICK, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. **International Journal of Medical Education**
- TIL, UDA. (2020). Yeni Koronavirüs Hastalığı Hakkında Bilinmesi Gerekenler. **Ayrıntı Dergisi**, 8(85).

- TUĞRUL, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. **Rengin Zembat (Ed). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri İçinde**. Ankara: Anı Yayıncılık
- TUĞRUL, B., ERTÜRK, H. G., ÖZEN ALTINKAYNAK, Ş., ve GÜNEŞ, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. **The Journal of Academic Social Science Studies**, 27(1), 1-16.
- TUĞRUL, BELMA (2010). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. **InZembat R. (Ed) Oyun Temelli Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TURAK, E. T., ve DEMİR, M. K. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun ile Öğretim Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. **Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 4(2), 274-287.
- ULUTAŞ, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (6), 232-242.
- UNGERER, J. A., ve SIGMAN, M. (1984). The Relation of Play and Sensorimotor Behavior To Language In The Second Year. **Child Development**, 1448-1455.
- USKAN, S. B., ve BOZKUŞ, T. (2019). Eğitimde Oyunun Yeri. **Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 5(2), 123-131.
- VYGOTSKY, L. S. (1967). Play and Its Role In The Mental Development of The Child. **Soviet Psychology**, 12, 6-18. (A Stenographic Record of a Lecture Given In 1933; Included In J. S. Bruner, A. Jolly ve K. Sylva, eds., 1976; Partly Produced In Vygotsky, 1978.)
- WALKER, S. (2004). Teacher Reports of Social Behaviour and Peer Acceptance In Early Childhood: Sex and Social Status Differences. **Child Study Journal**, 34(1), 13-28.
- WATERS, J., ve BEGLEY, S. (2007). Supporting The Development of Risk-Taking Behaviours In The Early Years: An Exploratory Study. **Education** 3–13, 35(4), 365-377.
- WILLIS, B. (1992). Instructional Development for Distance Education (Eric Document Reproduction Service No. ED 351 007). **Syracuse, NY: Eric Clearinghouse on Information Resources**.

YALÇINKAYA, G., ve ÖZEN, G. (2022). Covid-19 Pandemi Döneminin Okul Öncesi Çağı Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimlerine Etkisinin İncelenmesi. **Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi**, 7(1), 95-107.

YAŞAR, M. C., ve ARAL, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 3(2).

YILMAZ, K., ve HORZUM, M. B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(10), 103-121.

YILMAZ, Y., ve YILMAZ, Y. (2005). Parametrik Olmayan Testlerin Pazarlama Alanındaki Araştırmalarda Kullanımı: **1995-2002 arası yazın taraması**.

YURTSEVER, M., TARHAN, Ç., ve TECİM, V. (2021.) Covid-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Eğitim Yeni “Normal” Mi? **Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi**, 7(2), 56-64.

ANSİKLOPEDİ

Han, M. (2009). Teacher-Child Co-Play. In R. Carlisle (Ed.), **Encyclopaedia of Play in Today's Society**. London: Sage Publications.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

BAKANLIĞI, T. S. (2020). Covid-19 (Sars-Cov2 Enfeksiyonu) Rehberi. Erişim: https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf (Erişim Tarihi: 16.07.2020).

DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ. (2021). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. <https://COVID19.who.int/> (Erişim Tarihi: 7 Şubat 2021).

GIANNINI, S., VE LEWIS, G. S. (2020). Three Ways To Plan for Equity During The Coronavirus School Closures. Retrieved from World Education Blog: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures>.

INEE. (2020). Technical Note: Education During The Covid-19 Pandemic. <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19>, 2020 (05.08.2021 tarihinde erişilmiştir).

IPA, (2020) Kriz Zamanlarında Oyun: Ailelere Destek. Nisan <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2020/05/IPA-Kriz-Zamanlar%C4%B1nda-Oyun-rev.pdf> (07.07.2021 tarihinde erişilmiştir).

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB, 2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programı Ankara http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf (31.03.2021 tarihinde erişilmiştir).

ÖRGÜTÜ, D. S. (2020). WHO Coronavirus Disease (Covid-19) Dashboard. Erişim Adresi: <https://covid19.who.int>. (10.10.2021 tarihinde erişilmiştir).

TEDMEM (2020). Covid 19 ve Dünya’da Okulların Durumu. <https://tedmem.org/wpcontent/uploads/2020/11/31-agustos-16-Kasim-covid-19-ve-dunyada-okullarindurumu.pdf>. Erişim tarihi: 1.11.2021.

UNESCO, U. (2020.) Distance Learning Solutions. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> (08.03.2021 tarihinde erişilmiştir).

VON WANGENHEIM, C. G., VE SHULL, F. (2009). To Game or Not To Game? *IEEE software*, 26(2), 92-94. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/4786960> (15.09.2021 tarihinde erişilmiştir).

VYGOTSKY, L.S. (1966). Play and Its Role In The Mental Development Of The Child. *Soviet Psychology*, 12(6), 62-76. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play-1.pdf> (21.11.2021 tarihinde erişilmiştir).

TEZLER

AKMANSOY, V. (2012). Kaos Teorisi ve Eğitime Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

ERŞAN, Ş. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (İş) ile İlgili Algılarının

İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EVCEN, S. N. (2022). Okul Öncesi Dönemde Pandemi Sürecinde Çocukların Oyun Hakkına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

GÜZEN, M. (2021). Covid-19 Pandemi Öncesi Ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri Ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

KADİM (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

KADİM, (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KANLIKILIÇER, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik/güvenilirlik çalışması (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

KARTAL, O. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Aktif Vatandaşlık Bağlamında Toplum Yaşamına Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişki.

KILDAN, A. O. (2001). Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ORHAN, N. (2021). MEB 2013 OÖEP İlkeleri Doğrultusunda El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3 Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

RUSSO, H. L. (2009). Play, Peer Relationships, and Academic Learning: Exploring The Views of Teachers and Children (Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University).

UYGUR CELEP, M. (2020). Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi (Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

YURDUGÜL, H., ve AŞKAR, P. (2008). An Investigation of The Factorial Structures of Pupils' Attitude Towards Technology (PATT): A Turkish Sample. *Elementary Education Online*, 7(2), 288-309.

DİĞER KAYNAKLAR

ASPB, A., ve Bakanlığı, S. P. (2013). Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017 (2013).

Burgess, S., ve Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. org*, 1(2).

Çivril Yılmaz, D. (2022). Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının oyun tercihlerinin incelenmesi.

Gleave, J. (2009). *Children's time to play: A literature review*. National Children's Bureau for Play England.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). TC. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

Öktem, D. (2012). “Türkiye’deki Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi ve Yaş Ayrımcılığına İlişkin Paradigmanın İncelenmesi”, Türkiye’de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi, İHOP, Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları.

Öztürk, F., ve Öztürk, D. S. G. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi Dersine Yönelik İlk Çalışmalar-Ana Mektebi Öğretmenleri İçin Bir Kitap Örneği. *İlköğretim Online*, 6(1), 2-11.

EKLER

EK-1: Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi

EK-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-3: İzinler

EK-1: Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

1.() Kız

2.() Erkek

2. Yaşınız:

1.() 25 yaş ve altı

2.() 26-30 yaş

3.() 31-35 yaş

4.() 36-40 yaş

5.() 41-50 yaş

6.() 51 yaş ve üzeri

3. Öğrenim Durumunuz:

1.() Kız Meslek Lisesi

2.() Ön Lisans

3.() Lisans

4.() Yüksek Lisans

5.() Açık Öğretim

6.() Açık öğretime devam ediyor

4. Kıdem Yılıınız:

1.() 5 yıl ve daha az

2.() 6-10 yıl

3.() 11-15 yıl

4.() 16-20 yıl

5.() 21 yıl ve daha fazla

5. Çalıştığınız Yaş Grubu:

1.() 3-4 Yaş (36-48 ay)

2.() 4-5 Yaş (49-60 ay)

3.() 5-6 Yaş (61-72 ay)

6. Görev Yaptığınız Okul Türü:

1.() Anaokulu

2.() İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı

7. Kadro Durumunuz:

1.() Kadrolu Öğretmen

2.() Sözleşmeli Öğretmen

3.() Ücretli Öğretmen

4.() Vekil Öğretmen

5.() Usta Öğretici

8. Sınıf Mevcudunuz:

1.() 10 kişi ve daha az

2.() 11-15 kişi

3.() 16-20 kişi

4.() 21-25 kişi

5.() 26 kişi ve daha fazla

9. Görev Yaptığınız Okulun Yeri:

1.() İl Merkezi

2.() Köy

10. Sınıfta size yardımcı olacak kimse var mı? (Personel, stajyer öğrenci vb.)

1.() Evet

2.() Hayır

Evet ise vasfı:.....

	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 çocuklarını 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.	Planlamalarımdaya her gün oyun etkinliklerine yer veririm.					
	III.BÖLÜM Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz- Yeterlikler					
15.	Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.					
16.	Oyun etkinliklerinin başlangıcında oyunun özelliğine göre basit tekerleme ya da hareketlerle çocuk grubunu oyuna hazırlarım.					

17.	Oyun etkinliklerinde, özellikle de grup oyunlarında, grupların oluşturulmasını çocuklara bırakıyorum.					
18.	Oyun etkinliklerini uygularken oyunun kurallarına harfiyen uyulmasını sağlıyorum.					
19.	Oyun etkinliklerinde belirlenen süre bittiyse oyunu sonlandırırım.					
20.	Oyun etkinlikleri sonunda kazananı-kaybedeni kesinlikle belirtir ve ödül-ceza yöntemini uygulırım.					
21.	Oyun etkinliklerini uygularken oyunu süreç ve kurallar açısından kendi kontrolüm altında tutmam.					
22.	Oyun etkinliklerini uygularken görev yaptığım kurumun fiziksel şartları ve olanaklarını yeterli görüyorum.					
23.	Oyun etkinliklerini uygulamak için gerekli olan araç-gereç ve oyuncular 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						
25.	Oyun etkinlikleri sonrasında kendini 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 ulaşmış olup olmadığını kontrol ederim.					
30.	Oyun etkinlikleri sonrasında, sürenin yetip yetmediğini, oyun mekanının 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						
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: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuklar 1 gün içinde okulda ne kadar süreyi oyun oynayarak geçiriyorlar? (Dakika olarak belirtiniz).
2. Çocukların okulda geçirdikleri zaman diliminde oyun oynamaları için belirli süreleri var mı? Her gün serbest oyun oynuyorlar mı? (Dakika olarak belirtiniz).
3. Çocuklar okulda geçirdikleri oyun zamanında açık hava da oyun oynuyorlar mı? Ne kadar süre açık hava da zaman geçiriyorlar? (Dakika olarak belirtiniz).
4. Yüz yüze eğitimin yapılamadığı uzaktan eğitime başvurulduğu zamanlar da çocuklara ulaşmak için hangi alternatif yolları denediniz? Açıklayınız.
5. Covid-19 döneminde çocukların sınıf için de oyun oynayabilmelerini sağlamak için farklı yollar denediniz mi? Hangi yolları denediniz? Neler yaptınız?
6. Uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşiminiz de azalma oldu mu? Neden?
7. Covid-19 döneminde yapılan yüz yüze eğitimin yapılamadığı zamanlarda uzaktan eğitim için aile ile iş birliği yaptınız mı? Nasıl iş birliği yaptınız? Bu konuda sosyal medyadan ailelere yardımcı olması açısından paylaşımlar yaptınız mı? Aileyle nasıl iletişim kurdunuz? (Online veya yüz yüze belirtiniz).
8. Çocuklar Covid-19 döneminde okula ne kadar sıklıkla geldiler? Sınıf mevcudun da azalma veya artış gözlemlediniz mi? Okula devamlılık yönünden değişim oldu mu? Kaç çocuk ile çalıştınız?
9. Covid-19 dönemin de yüz yüze eğitim sürecin de okulda çocukların oyun oynama süresin de artış ya da azalma gözlemlediniz mi? Açıklayınız.
10. Covid-19 döneminde okula geldikleri zaman içerisinde oyun oynayan çocukların oyunlarının bu dönemden etkilendiğini, düşünüyor musunuz? Cevabınız Evet ise Örnek veriniz.

EK-3: İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.10.2021-25733



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-88083623-020-25733
Konu : Etik Onayı Hk.

01.10.2021

Sayın BÜŞRA ELMASLAR

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 27.09.2021 tarihli ve 2021/10 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSL3S954PZ Pin Kodu : 23672

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kilitlikçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keop Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



Ynt: ÖNEMLİ ÖLÇEK İZNİ

Merhaba Büşra,
Gerekli atıfları yapman koşuluyla ölçeği kullanmanda bir sakınca yoktur. Ölçeğin kendisi ve geliştirme süreci ile ilgili detaylı bilgiye aynı adı taşıyan yüksek lisans tezinden (Ulusal tez merkezinden) ulaşabilirsin. İyi çalışmalar.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Büşra Elmaslar

< [REDACTED] >

Kime: metin kadim < [REDACTED] >

Gönderilenler: Wed, 13 May 2020 15:35:20 +0300 (EET)

Konu: ÖNEMLİ ÖLÇEK İZNİ

Hocam merhaba. Ben İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde Yüksek Lisans yapıyorum. Yüksek lisans tez öneri konum olan Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve oyun üzerindeki etkileri ile ilgili tez çalışmam için Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/43> adlı makaledeki Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi" tarafınızdan geliştirilen ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad: Büşra ELMASLAR

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans :2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisans Eğitimi :2019, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

BİLİMSEL YAYINLAR ve ÇALIŞMALAR

Sözlü Sunum: Elmaslar B. ve Tuğrul B. “13 Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi-ICONTE” 12-14 Mayıs 2022, Online.