

M.GÜNAYDI

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2019



**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK OYUNLARINDA YER ALAN DEĞER
UNSURLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**



MUSTAFA GÜNAYDI

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN
2019**

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK OYUNLARINDA YER ALAN DEĞER
UNSURLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

MUSTAFA GÜNAYDI

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ERTUĞ CAN**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN
2019**

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

Mustafa GÜNAYDI

TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi Programında Yüksek Lisans Mustafa Günaydı tarafından, Doç. Dr. Ertuğ Can'ın danışmanlığında hazırlanan "Çocuk Oyunları İçinde Yer Alan Değer Unsurlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi." başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından . . / . /201. tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Ünvanı Adı Soyadı

Üniversite, Fakülte/ Yüksekokul

Anabilim Dalı

Jüri

Ünvanı Adı Soyadı

Üniversite, Fakülte/ Yüksekokul

Anabilim Dalı

Jüri

Ünvanı Adı Soyadı

Üniversite, Fakülte/ Yüksekokul

Anabilim Dalı

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca katkılarını benden esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Ertuğ CAN'a, yüksek lisans ders dönemi ve tez çalışmam esnasında göstermiş olduğu fedakrlık, ilgi ve anlayış için sevgili eőim Zeynep Ece GÜNAYDI'ya, tüm yaőamım boyunca maddi manevi desteklerini hiç eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunarım.



İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
TEZ ONAYI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.2.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.2.3. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.3. Genel Bilgiler.....	5
1.3.1. Oyun.....	5
1.3.2. Oyun Tanımlamaları	6
1.3.3. Oyun Kuramları	8
1.3.3.1. Klasik Oyun Kuramları	9
1.3.3.2. Çağdaş Oyun Kuramları.....	10
1.3.4. Oyun Sınıflandırmaları	16
1.3.4.1. Piaget'in Oyun Sınıflandırması.....	16
1.3.4.2. Parten'in Oyun Sınıflandırması.....	17
1.3.4.3. Goldstein'in Oyun Sınıflandırması	17
1.3.5. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri.....	18
1.3.5.1. Oyunun Psikomotor Gelişime Olan Etkileri	19
1.3.5.2. Oyunun Duygusal Gelişime Olan Etkileri	20
1.3.5.3. Oyunun Sosyal Gelişime Olan Etkileri	21
1.3.5.4. Oyunun Zihinsel Gelişime Olan Etkileri.....	21

1.3.6. Oyun ve Kültür İlişkisi.....	22
1.4. Değerler.....	23
1.4.1. Değer Tanımlamaları	24
1.4.2. Değer Sınıflandırmaları	25
1.4.2.1. Spranger'ın Değer Sınıflaması.....	25
1.4.2.2. Rokeach Değer Sınıflandırması	26
1.4.2.3. Nelson Değer Sınıflandırması	27
1.4.2.4. Schwartz Değer Sınıflandırması	27
1.4.2.5. Diğer Değer Sınıflandırmaları.....	27
1.4.3. Değer Eğitimi.....	28
1.4.4. Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü	30
1.4.5. Uygulanmakta Olan Değerler Eğitim Programları	33
1.5. Oyun ve Değer İlişkisi	34
1.6. Sınıf Yönetimi.....	36
1.6.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	38
1.6.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar	38
1.6.1.2. Çağdaş Yaklaşımlar	38
1.6.2. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	39
1.6.2.1. Tepkisel Model.....	39
1.6.2.2. Önlemsel Model	39
1.6.2.3. Gelişimsel Model	40
1.6.2.4. Bütünsel Model	40
1.6.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları	41
1.6.4. Değerler ve Sınıf Yönetimi	42
1.6.5. Sınıf Yönetiminde Oyunun Yeri	43
1.7. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sayısal Veriler	46
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar	50
2.2. Değerler İle İlgili Araştırmalar	53
2.3. Oyun İle İlgili Araştırmalar	56
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Çalışma Grubu	59

3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	60
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Analizi	62
4. BULGULAR	64
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları.....	64
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Durumları.....	64
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Durumları	65
4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları	65
4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Durumları.....	66
4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Durumları	66
4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı	67
4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Oyun Algısı	69
4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıflarında Oyun Tercihi Durumları	72
4.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıflarda Oyuna Zaman Ayırma Durumları.....	73
4.11. Öğretmen Görüşlerine Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri	74
4.12. Öğretmen Görüşlerine göre Oyunların içinde Bulunan Değer Unsurları	76
4.13. Öğretmen Görüşlerine Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkileri	78
4.14. Öğretmenlerin Önem Verdiği Değerler	80
4.15. Öğretmenlerin Çocukların Kazanmış Olmalarını Beklediği Değerler.....	82
4.16. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Yaşanılan Zorlukların Oyun ve Değer Unsurları ile Çözümleme Durumları.....	83
4.17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	85
5. TARTIŞMA	90
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
6.1. Sonuçlar	101
6.1.1. Demografik Bilgilere Göre Sonuçlar	101
6.1.2. Bazı Demografik Bilgilerle Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevapların Karşılaştırılması İle Elde Edilen Anlamlı Sonuçlar	102
6.1.2.1. Cinsiyet	102

6.1.2.1.1. Cinsiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı	102
6.1.2.2. Yaş Aralığı	105
6.1.2.2.1. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı.....	105
6.1.2.3. Görev Durumu	108
6.1.2.3.1. Görev Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı.....	108
6.1.2.4. Mesleki Tecrübe.....	110
6.1.2.4.1. Mesleki Tecrübeye Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı	110
6.1.3. Genel Sonuçlar.....	112
6.2. Öneriler	115
6.2.1. İleriye Dönük Araştırmalara Yönelik Öneriler	115
6.2.2. Okul Öncesi Eğitime Yönelik Öneriler.....	116
KAYNAKLAR	117
Ek-1. Etik Kurul Kararı	132
Ek-2. Çalışma İzni	134
Ek-3. Görüşme Formu	135
Ek-4. Özgeçmiş	137

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo.1.1. Ünlü Düşünürlerin Oyun Tanımlamaları Uzak Dönem (M.Ö. 427-1746).....	7
Tablo.1.2. Ünlü Düşünürlerin Oyun Tanımlamaları Yakın Dönem (1759 -1952)....	8
Tablo.1.3. Rokeach Değer Sınıflandırması.....	26
Tablo.1.4. Türkiye'de 1923 - 2006 Arası Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler.....	47
Tablo.1.5. 2013- 2018 Yılları Arası Okul Öncesi Kurumlarda Öğrenci, Öğretmen Ve Derslik Sayısı Verileri.....	48
Tablo.1.6. 2017-18 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen, Cinsiyet Ve Derslik Sayısı Verileri.....	49
Tablo.4.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları.....	64
Tablo.4.2. Katılımcıların Yaş Aralığı Dağılımları.....	65
Tablo.4.3. Katılımcıların Görev Durumu Dağılımları.....	65
Tablo.4.4. Katılımcıların Eğitim Durumu Dağılımları.....	66
Tablo.4.5. Katılımcıların Çalıştığı Kurum Dağılımları.....	66
Tablo.4.6. Katılımcıların Mesleki Tecrübe Yılı Dağılımları.....	67
Tablo.4.7. Katılımcıların Sınıf Yönetimi Algısı Dağılımları.....	68
Tablo.4.8. Katılımcıların Oyun Algısı Dağılımları.....	70
Tablo.4.9. Katılımcıların Oyun Tercih Durumları.....	72
Tablo.4.10. Katılımcıların Etkinliklerinde Oyuna Zaman Ayırma Durumları.....	73
Tablo.4.11. Katılımcı Görüşlerine Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri.....	74
Tablo.4.12. Katılımcı Görüşlerine Göre Oyunların İçinde Bulunan Değer Unsurları Dağılımları.....	77

Tablo.4.13. Katılımcı Görüşlerine Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkileri Dağılımı.....	78
Tablo.4.14. Katılımcıların Önem Verdiği Değerlerin Dağılımı.....	81
Tablo.4.15. Katılımcıların Öğrencilerinin Aileleri Tarafından Kazandırılmış Olmasını Beklediği Değerlerin Dağılımı.....	82
Tablo.4.16. Katılımcı Görüşlerine Oyunların İçinde Yer Alan Değer Unsurları İle Sınıf Yönetiminde Çözümlenebilecek Durumların Dağılımı.....	83
Tablo.4.17. Katılımcıların Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Dağılımı.....	86



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

İDEP: İnsani Değerler Eğitim Programı.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEGEP: Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.



ÖZET

Çocuk Oyunlarının İçinde Yer Alan Değer Unsurlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi dönemde oynanan oyunların içerdiği değer unsurlarını ve bunun sınıf yönetimine etkisini incelemektir. Araştırmanın, okul öncesi dönemde oynanan oyunlarda yer alan değer unsurlarının neler olduğunun belirlenmesi ve bu değer unsurlarının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesi bakımından önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırklareli il merkezinde görevli 29 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli yasal izinler alınmış ve katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, uzman görüşü ve pilot uygulama sonucu geliştirilen ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme yardımıyla elde edilen veriler, 10 tema ve bu temalara bağlı kategorilere ayrılarak içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenler sınıf yönetimini; iletişim, kurallar, düzen, öğretmen hâkimiyeti ve işbirliği olarak algılamaktadır. Katılımcılar oyunu; öğrenme, kendini ifade etme, eğlence, çocuğu tanıma ve sosyalleşme olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin genellikle, kurallı, hareketli, serbest, dramatik, yarışmacı, müzikli ve eğitsel oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler günlük olarak oyun için genellikle 1-3 saat arasında zaman ayırmaktadırlar. Katılımcılara göre, okul öncesi dönemde oynanan oyunlar öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik olarak, olumlu iletişim-etkileşim, kural öğrenimi, etkinliklere katılım, uyum, sıra bekleme ve dikkat bakımından olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğretmenler, oyunlarda bulunan değer unsurlarını sırasıyla, saygı, sabır, yardımseverlik, sevgi, paylaşma, arkadaşlık, hoşgörü, empati, işbirliği, özgüven, nezaket, hak-adalet olarak belirtilmiştir. Katılımcılara göre oyunlarda yer alan değer

unsurlarının sınıf yönetimine etkileri sırasıyla, problemleri davranışların azalması, düzenin sağlanması, arkadaşlık bilincinin gelişmesi, saygı, iletişim, kurallara uyum ve paylaşımın artması bakımından olumlu katkıları sağlamaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunlarda önem verdikleri değerler sırasıyla, saygı, sevgi, hoşgörü, paylaşma, sabır, yardımseverlik, işbirliği, adalet, arkadaşlık, dürüstlük olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, okul öncesi dönemde öğrencilerin kazanmaları gereken değerler olarak ilk üç sırada, saygı, hoşgörü ve sevgiyi belirtmiştir. Öğretmenler, oyunlardaki değer unsurları ile sınıf yönetiminde karşılaşılan iletişim, öz düzenleme becerileri ve arkadaşlık konusundaki sorunların çözümünü beklemektedir. Öğretmenler okul öncesi dönemde sınıf yönetimindeki sorunların çözümü için, ailenin eğitilmesini, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve sınıfların fiziki yapılarının düzenlenmesini önermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

Investigation of the Effect of Value Elements in Children's Plays on Preschool Teachers' Classroom Management

The purpose of this study is to examine the value elements included in preschool plays and their effects on classroom management according to preschool teachers' opinions. The research determines the value elements in the plays in the preschool period and will make important contributions in terms of determining the effect of these value elements on classroom management. The research is designed in a qualitative research pattern. The study group consists of 29 preschool teachers working in the city center of Kırklareli in the 2018-2019 academic year. Before conducting the research the necessary legal permits were obtained and voluntary participation was ensured. The study group was determined by using a convenience sampling which is a qualitative research method. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form consisting of 10 open-ended questions developed as a result of expert opinion and pilot application. The data obtained through the interview were divided into 10 themes and categories related to these themes and analyzed with the help of content analysis. According to the findings of the study, teachers perceive classroom management as communication, rules, order, teacher domination and cooperation. Participants define plays as learning, self-expression, entertainment, recognition of children and socialization. Teachers often choose to engage in regular, moving, free, dramatic, competitive, musical and educational plays. Teachers usually spend 1-3 hours a day on the play. According to the participants, the plays in the preschool period have a positive contribution to the classroom management of the teachers in terms of positive communication-interaction, rule learning, participation in activities, adaptation, queue waiting and attention. Teachers specify the value elements found in plays as respect, patience, benevolence, love, sharing, friendship, tolerance, empathy, cooperation, self-confidence, courtesy and truth-justice. According to the participants, the effects of the value elements in the plays on classroom management which are respectively the reduction of problematic behaviors, sustaining the order, the awareness of friendship, respect and communication provide positive

contributions for increasing compliance and sharing. The preschool teachers who participated in the research also state that they give importance to values of respect, love, tolerance, sharing, patience, benevolence, cooperation, justice, friendship and honesty. Teachers remark that in the preschool period the first three values that the students should gain are respect, tolerance and affection. Teachers expect to solve the problems of communication, self-regulation skills and friendship encountered in classroom management via the elements of value in plays. In order to solve the problems of classroom management in the preschool period, teachers propose to educate the families, decrease the number of students in a classroom and organize the physical structures of the classrooms.

Keywords: Classroom Management, Play, Preschool Education, Values



1. GİRİŞ

Oyun, çocukluğun önemli bir parçasıdır. Günümüz toplumunda, çocukların çevrelerinde seçimlerini ve özgürlüğünü deneyimleyebilecekleri oyun, genellikle diğer faaliyetlerin baskısı ile sınırlanır. Yetişkinler için genellikle oyun kavramının, “oyun zamanı” olarak sınırlandırılması, oyunun çocuk için yaşamın doğal bir parçası olmasını engellemektedir. Bu yüzden, yetişkinlerin ve uygulayıcıların, oyun yoluyla keşfedilebilecek deneyimlerin faydaları konusunda teşvik edilmesi, böylece oyun için alan ve zaman yaratmak için gerekli durumların oluşturulması konusunda bilinçlenmeleri önem arz etmektedir (Canning, 2007).

Nesiller, kültürler ve ülkeler arasında oyun ve oyunların olağanüstü etkileri oldukça uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Hem doğal, hem de insan yapımı oyun alanları coğrafya, zaman ve gereklilik ile değişmektedir. Teknoloji, kültür ve ilgi, çocukların oyuncak seçimlerini değiştirmektedir bunun yanında oynadıkları oyunlar, gelenek ve göreneklere, içinde bulunulan döneme bağlı olarak değişime uğramaktadır (Frost, 2010).

Oyunun çocuklar için gerekli olduğu ve hayal gücüne dayanarak yapıldığı kabul edilmektedir. Çok uzun süredir, hayali oyunun, çocukları düşünmeye teşvik ettiğine inanılmaktadır. Bazı uzmanlar ise, çocukların oyunlar sırasında sahip oldukları deneyimleri, günlük yaşama yansıtacak şekilde davrandıklarını öne sürmektedir. Oyun, çocuk yetiştirmeye hizmet eden bir hayat taklidine dönüşmektedir. Araştırmalar, gelişim, duygular, motivasyon, biliş, sosyalleşme, kültür ve öğrenmeyle bağlantılı olarak oyun hakkında fikir üretmesi için birçok yol sunmaktadır (Frost, 2012).

Çocukluk çağının her aşamasında oyun, çocuklar için çok önemli bir iştir. (Gelen ve Özer, 2010). Çocuk için oyun hiçbir zaman bir boş zaman faaliyeti değildir. Çocuk oyuna yalnızca mutlu olmak için veya oyalanmak için ihtiyaç duymamaktadır. Oyunun; bir nevi kişilik rollerinin provasının yapıldığı, yaşamın deneyimlendiği bir etkinlik olarak görülmesi gerekmektedir. Aynı zamanda oyun, çocuk için doğal bir

eğlenme şekli ve öğrenme ortamı olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar için soyut kavramları, karmaşık olayları anlamalarında en önemli araç oyundur. Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde de oyunun önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çocuk, oyun ile kendini geliştirmekte ve ilk tecrübelerini kazanmaktadır (Yıldırım, 2012; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2013).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, aynı zamanda oyun döneminde oldukları için, hayallerini veya nesnelere temsil etme becerisine sahiptirler. Çocukların hayal gücü sayesinde ilerideki yıllarında, kendilerine, insanlara ve olaylara olan bakış açıları şekillenmektedir. Oyun sayesinde, çocuk değişik kültürler içindeki çocuklarla tanışma ve bu kültürler arasında aktarım yapabilme şansı bulmaktadır. Böylece, çocuklar farklı yaşamlara tanık olmakta; çocukta değişik yaşamlara saygı, hoşgörü değerleri pekişmektedir (Hazar, 1996). Piaget, oyunu sosyal bir davranış durumu olarak açıklamakta ve sosyal becerilerin kazandırıldığı bir süreç olarak değerlendirmektedir (Pehlivan, 2012).

Çocuk hayatının ilk yıllarından itibaren nasıl davranacağını öğrenmeye başlamaktadır. Bu öğrenmeler, genel olarak taklit, gözlem, sınıma-yanılmayla veya kavrama yoluyla gerçekleşebilmektedir. Öğrenilen bilgileri hayata aktaran çocuk yaşam kurallarına, örf ve adetlere uymaya önem vermektedir. Bu toplumsallaşmanın da ilk adımı olmaktadır. Bu noktada, değerler eğitimi kavramı ortaya çıkmaktadır. Değer, bir toplumda benimsenen veya kabul gören düşünce, duygu, davranış ve kural şeklinde tanımlanabilmektedir (Bills ve Husbands, 2005).

Çocuğun yaşamında önemli olan oyunların informal öğrenmeler oluşturma konusunda önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çünkü çocuk, oyun esnasında farklı kişilerle iletişim kurmakta ve doğal yollarla bazı edinimlere ulaşmaktadır. Oyun, saygı ve hoşgörü değerlerini geliştiren bir etkinliktir. Okul öncesi dönemde eğitsel oyunlar çocuklara bazı değerleri kazandırmada etkili olabilmektedir. Çocuk; hem eğlenerek, hem de doğal yollardan bazı değerleri kazanabilmektedir (Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu, 2017).

Değerler öğretilen ve öğrenilebilen unsurlardır (Köylü, 2016). Çocuklar hayatlarının ilk yıllarında değerleri başta ailelerinden, sonra akranlarından, bakıcılarından, vb. diğer kişi ve kurumlardan edinmektedirler (Buzelli, 1992). Değerler eğitiminin başlangıcı ve en etkili olduğu yer ailedir. Anne-baba ve diğer aile büyüklerinin kuralları sayesinde çocuğun vicdanı oluşmaya başlamaktadır. Bu sebeple aile iyinin, güzelin, doğrunun, kutsalın fark edilip öğrenilmesinde ve içselleştirilerek benimsenmesinde en etkili kaynaklardan bir olarak kabul edilmektedir. Çocuklar sahip oldukları kaynakları bağımsızca yönetebilme yeteneğini kazanıncaya kadar, ailesinin sahip olduğu değerlere bağlı bir hayat sürdürmektedir. Bunun yanı sıra, çocuğun ailesinden öğrendiği pek çok davranış kalıbı ve kurallar hayatı boyunca ona ışık tutmaktadır. Ancak, zamanımızda baş döndürücü bir şekilde gerçekleşen hızlı değişimler, ailenin bu işlevini olumsuz etkilemiştir. Çocuğun sağlam bir karakter geliştirebilmesi için, aile ve toplumun değerlerinin birbiri ile tutarlı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Günümüzde ise bunun aksine pek çok zıtlık, çelişki ve boşluk bulunmaktadır (Hökelekli, 2013). Ayrıca, aile yapısının değişmesi, annenin çalışma hayatına girmesi, aile üyeleri arasındaki paylaşım ve iletişim problemlerinin artması, boşanma vakalarının artması gibi pek çok sebepten dolayı ailede çocuklara yeterli bir şekilde değerler eğitimi verilememektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, geçmişte ailenin yerine getirdiği değerler eğitimi sorumluluğunu okullar üstlenmek zorunda kalmıştır. Özetle, ailenin çocukların değerler eğitimindeki sorumluluğunu hakkıyla yerine getirememesi, okullarda değerler eğitiminin gerekliliğini ve önemini artırmıştır. Nitekim toplumda her şey ihtiyaçtan doğmaktadır. Bu sebeple de okullarda değerler eğitimine yer ver verilmesi, toplumun bu ihtiyacının karşılanması bakımından önem taşımaktadır (Bircan ve Dilmaç, 2016).

Öğretmenlerce desteklenen açık ve dolaylı değerler ile değerler eğitiminde kullanılan sınıf yönetimi teknikleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okullarında öğretmenlerce açıkça desteklenen değerler, başkalarıyla iyi geçinme ve nezaket gibi evrensel moral değerlerin özelliklerini açıkça yansıtmaktadır. Genel bir ifadeyle, öğretmenler ve öğrencilerce üzerlerinde anlaşılan davranış kodları ile öğretmenlerce kullanılan açık olmayan sınıf yönetim teknikleri ve sınıf kuralları, üzerlerinde mutabık olunan özelliklerini güçlü bir şekilde göstermektedir. Bununla

birlikte, kullanılan esnek metotlar, işbirliği stratejileri, disiplin kodları, öğretmenin öğrencilerin hepsine eşit bir şekilde muamele etmesi gibi konular hem değerler eğitimi hem de sınıf yönetimi bakımından önemli sayılmaktadır (Stephenson, 1997).

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi dönemde oynanan oyunların içerdiği değer unsurlarını ve bunun sınıf yönetimine etkilerini incelemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içerdiği değer unsurları nelerdir ve bu değerlerin sınıf yönetimine etkileri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

- Okul öncesi öğretmenleri için “sınıf yönetimi” kavramı ne ifade etmektedir?
- Okul öncesi öğretmenleri için “oyun” kavramı ne ifade etmektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde oyunlara yer verme durumları nedir?
- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurları nelerdir?
- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların sınıf yönetimine etkileri nelerdir?
- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkileri nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre sınıf yönetiminde önemli olan değerler nelerdir?

- Okul öncesi dönemde oyunlarda yer alan değerler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları hangi sorunlara çözüm olabilir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; okul öncesi eğitim sürecinde eğitim – öğretimin kalitesini belirleyen önemli öğelerden biri olan sınıf yönetiminin; çocukluk çağının vazgeçilmez unsuru olan oyun ve oyunlar içerisinde bulunan değer unsurları ile ilişkisini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

1.2.3. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların samimi ve içtenlikle verildiği varsayılmaktadır.

1.2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Kırklareli-Merkez’de bulunan anaokulu ve anasınıfları, Kırklareli’nde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma verileri, katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1.3. Genel Bilgiler

1.3.1. Oyun

“İnsanın eğitimine ve yetiştirilmesine özenle seçilmiş gerçek bir oyun ile başlanmalıdır” Friedrich FROBEL.

Oyun, insanoğlunun doğduğu anda başlayıp, hayatı boyunca devam eden, kimi zaman belli bir hedefi olan, kimi zaman da hedefi olmadan ortaya koyulan bir

faaliyettir. Çocukluk dönemine bakıldığında, çocukların ilgilendiği en önemli konuların başında gelmektedir. Aynı zamanda etrafını keşfetmeye çalışan, devamlı öğrenme süreci içerisinde ve hayal gücü çok güçlü olan çocuk ile oyun kavramı birbirlerini tamamlayan iki önemli unsur olarak görülmektedir (Öncü ve Ünlüer, 2010).

Oyun, belirli bir hedefe yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız uygulanabilen ancak tüm durumlarda çocuğun arzusuyla ve hoşlanarak katıldığı, fiziksel, bilişsel, dil gelişiminin, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuğun etkin olduğu bir öğrenme süreci olarak kabul edilmektedir (Bilir ve Dönmez, 1995).

Hayali oyundan, hareketli oyuna kadar her tür oyun, çocukların gelişiminde çok önemli bir role üstlenmektedir. Oyun, çocukların kendi dünyalarını ve başkalarının dünyasını deneyimlediği bir etkinliktir. Oyundan mahrum bırakılan çocukların, hem şimdiki zamanda hem de uzun vadede çeşitli problemler yaşadıkları görülmektedir. Yetişkinlerin oyunu, yeterli oyun alanı ve çeşitli oyun materyalleri ile desteklemesi, çocukların sağlıklı, mutlu ve üretken toplum üyeleri olma şansını en üst düzeye çıkarmaktadır (Goldstein, 2012).

1.3.2. Oyun Tanımlamaları

Oyun, TDK'ya göre; *“Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence”* şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1998).

Huizinga'ya göre oyun; *“özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile ‘alışılmış hayat’tan ‘başka türlü olmak’ bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir”*. Burada Huizinga'nın bahsettiği başka türlü olmak ifadesi önemli görülmektedir. Çünkü insanın (ister çocuk ister yetişkin olsun) oyuna bakışının temelinde alışılmışlıktan çıkmak, başka türlü olmak veya normal hayatta gerçekleşemeyecek türlü durumları tatma isteği yatmaktadır (Huizinga, 2013).

Bir başka tanımlamaya göre oyun; “*dıştan bir etki ve baskı olmadan kendi kendine oluşan içgüdüsel bir etkinlik*” tir (Şahin ve Tuğrul, 2012).

Oyunun çocuk gelişimi açısından önemini anlayabilmek için tarihsel gelişim sürecine ve ünlü bilim insanlarının, düşünürlerin oyun hakkındaki söylemleri Tablo.1.1. ve Tablo.1.2’de kapsamlı olarak sunulmuştur (Sun ve Seyrek, 2005).

Tablo.1.1. Ünlü Düşünürlerin Oyun Tanımlamaları Uzak Dönem (M.Ö. 427-1746)

Düşünür	Yaşadığı tarih aralığı	Oyun hakkındaki görüşü
Eflatun (Plato)	M.Ö. 427-347	Çocuk oyun ile büyümelidir.
Gazali	1058-1111	Oyun, çocuğu dinlendirir, belleğini yeniler ve öğrenme gücünü yükseltir.
Vittorino Da FELTRE	1378-1446	Oyun çocukta yaşama ve yaratma isteği oluşturur.
Martin LUTHER	1483-1546	Oyun bedenin tanınmasında, bakımında ve gelişiminde önemli olduğunu, ayrıca okul yönetmeliklerinde olması gerektiğini vurgular.
François REBALİS	1483-1546	Oyunun okulda tecrübeli eğitimciler tarafından yürütülen önemli bir etkinlik olduğunu belirtir.
Michel De MONTAİGNE	1553-1592	Oyunu çocukların en gerçek uğraşı olarak tanımlar.
John Locke	1632-1704	Derslerde daha başarılı olunması için çocuğun ilk yaşlarındaki oyun içgüdülerinden yararlanılmasını söyler.
J. Bernhard BASEDOİV	1723-1790	Çocukların bir şeyi oynayarak öğrenmesi gerektiğini belirtir.
C. Gotthilf SALZMAN	1744-1811	Çocuklarla oynamayı, onların eğlencesine katılmayı bilmeyen kişilerin eğitimci olmaması gerektiğini söyler.
J. Heinrich PESTALOZZİ	1746-1827	Öğretmenlere çocukların bedenlerini çalıştırmaları gerektiğini önerir.

(Sun ve Seyrek, 2005)

Tablo.1.2. Ünlü Düşünürlerin Oyun Tanımlamaları Yakın Dönem (1759 -1952)

Düşünür	Yaşadığı tarih aralığı	Oyun hakkındaki görüşü
Friedrich GUTSMUTHS	1759-1839	Oyunların basit ama önemli etkinlikler olduğunu ve uluslar için eğitim aracı olduğunu söyler.
F. Ludwik JAHN	1778-1815	Çocuklara hareketli oyunların oynatılması ve kazanma duygusunun böylece bilinçli bir şekilde öğretileceğinden bahseder.
Friedrich FRÖBEL	1782-1852	Oyunun çocuğun tüm yaşamını belirleyen bir çekirdek olduğunu ve erken çocuklukta çocuğun en çok ruhsal doyum sağladığı uğraş olduğunu belirtir.
Helbert SPENCER	1820-1903	Güç aşırılığı kuramına dayanarak oyun ile birlikte fazla enerjinin atıldığını savunur.
Karl GROSS	1861-1946	İnsan ve hayvanların oynadıkları oyunlarının anlamının yaşama ön hazırlık, ön alıştırma olduğunu belirtir.
Sigmund FREUD	1865-1939	İnsan ve hayvanların oynadıkları oyunların anlamının yaşama ön hazırlık, ön alıştırma olduğunu belirtir.
Maria MONTESSORI	1870-1952	Çocuğun oyun oynamak için çok hevesli olduğunu ve eğitimcilerin onlara oyun ortamı yaratmasıyla kargaşa değil kendilerine bir iş bulacaklarını belirtir.

(Sun ve Seyrek, 2005)

1.3.3. Oyun Kuramları

Oyun, üzerinde çalışmalar yapılan, teoriler oluşturulan kompleks bir kavram olarak görülmektedir (Sevinç, 2005). Çocuklar için önemi yüksek olan oyun üzerine geçmişten günümüze çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda oyun hakkındaki çeşitli kuramları incelemek önem arz etmektedir.

1.3.3.1. Klasik Oyun Kuramları

Karl Gross – Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı

Gross, oyun ile ilgili söylemlerinde genellikle “alıştırma” kavramının üzerinde durmaktadır. Alıştırmanın yanı sıra oyunu insan türünün yaşama uyum sağlamak amacı ile kullandığı bir araç olarak değerlendirmektedir. Biyolojik olarak üst basamakta olan insanın, geç olgunlaşmasından dolayı edinilmesi gereken karmaşık becerilerin belli bir alıştırma sürecine ihtiyaç duyduğunu, bunu sağlamanın en etkili yolunun da oyun olduğunu savunmaktadır (Sevinç, 2004).

Stanley Hall – Tekrarlama Kuramı

Hall kuramına göre çocuk, kendi türüne has yaşam deneyimlerini tekrarlamaktadır. Tekrarlama kuramına göre kişi; yaşamı süresince daha önce kendi ırkının geçmiş olduğu gelişme sürecinin aynısından geçer. Hall kuramını evrim teorisine dayandırmaktadır. Çocuk, oyunda insanın evrim sürecinde geçirdiği devinimsel ve ruhsal süreleri de tekrarlamaktadır. Yetişkin hayatına hazırlık kuramına karşıt olarak ortaya çıkmıştır (MEGEP, 2014).

Mortiz Lazarus – Rahatlama ve Eğlenme Kuramı

Bu teoriye göre zorlu faaliyetler insanı zihinsel ve fiziksel olarak yıpratmaktadır. Bunun sonucunda dinlenme ve uyku ihtiyacı oluşmaktadır. Kuram, “gerçek dinlenme”nin insanın yaşam sorumlulukları dışında bir etkinlikle ilgilenmesi ile gerçekleşeceğini savunmaktadır. Ayrıca, çocukların oyunu rahatlama ihtiyaçlarından ve günlük hayatın geriliminden uzaklaşmak için oynadıklarını savunmaktadır (Sevinç, 2004).

Herbet Spencer - Fazla Enerjiyi Harcama Kuramı

Kuramı ortaya atan kişi Herbert Spencer (1873-1903)'dir. Kuram insan organizmasında tutulan enerjinin çeşitli yollardan dışarı atılma gereksinimi olduğunu, bu yollardan birinin de oyun olduğunu savunmaktadır. Yani oyun, fazla

enerjiyi harcamak üzere oynanır. Kurama göre oyunun içeriği çok önem arz etmemektedir. Çocuk, gerginlik yaratan bu enerjiyi atabildiği zaman sağlıklı bir denge oluşturabilmektedir. Buradan yola çıkarak çok oyun oynayan çocuğun, sağlıklı bir çocuk olduğu varsayılmaktadır. Spencer, hayvanlar ve insanlarda ortak olarak bulunan aktif olma durumunun evrensel olduğunu düşünmektedir (Sevinç, 2005).

Spencer aynı zamanda bilinç dışı durumları sürdüren içgüdülerin oyun içerisinde görülebildiğine dikkat çekmiştir (Sevinç 2005). İnsan ırkının bunun gibi davranışlarının kültürel evrim sonucunda şekil yönünden değiştiğini fakat bahsedilen içgüdüsel davranışların erkek çocuklarda itiş-kakış, kapışmalı oyun ve kavgalarda görülmesi muhtemel olduğunu vurgulamaktadır (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2007).

1.3.3.2. Çağdaş Oyun Kuramları

1.3.3.2.1. Psikanalitik Kuramlar

S. Freud – Kişilik Gelişim Kuramı

Freud belirgin bir oyun kuramı geliştirmemiştir ancak oyunu, çocukların isteklerini yerine getirme ve kaygılarından kurtulma olanağı sağlayan önemli bir ortam olarak görmüştür. Ona göre oyunun tersi ciddiyet değil yaşamın kendisidir (Freud 1974).

Çocuğun kaygı seviyesi, oyun içerisinde tekrarlanan davranışlar sayesinde azalmakta ve böylece çocuğun içinde bulunduğu duruma olan hâkimiyeti artmaktadır (Freud, 1961).

Sigmund Freud, çocuğun oyun oynarken yaşadığı duygular üzerinde odaklanan ilk bilim adamıdır. Freud, oyun ve fantezi davranışlar arasındaki ilişkiye vurgu yapmış ve “*Çocuk oyunlarında bilinç dışı istek ve zorlukları yaşar*” demiştir. Yetişkinlerin istenmeyen yaşantıları, bir sonuca varana kadar tekrar tekrar konuştuğu ve düşündüğü gibi, çocuk bu faaliyeti oyun içinde yapmakta ve bir çıkış noktası veya çözüm aramaktadır. Yani çocuklar, oyunun içinde duygularını tekrar tekrar yaşayarak anlamaya çalışmaktadırlar (Özdoğan, 2000).

Freud'a göre, çocuk oyunları rastgele değildir, farkında olunan veya olunmayan duygularla ilgilidir. Duygular, arzular ve istekler oyunda, düş ve fantezi yoluyla ortaya çıkmaktadır. Freud'a göre benliğin gelişmesi ve beraberinde mantıksal düşünmenin başlaması ile oyun faaliyetleri sona ermektedir. Eleştirel düşünce ve akılcılık gelişimi neticesinde birey oyundan uzaklaşmakta ancak birey, oyunlarda yetişkin rolünü üstlenmesi sayesinde kazandığı duyguları, ilerleyen yıllarda kullanmak üzere saklamaktadır (MEGEP, 2014).

E. Erikson – Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson'a göre oyun, gelişim süreci içerisinde farklılık gösterir ve aynı zamanda bu sürecin aynası olma görevindedir. Kuramında bahsettiği, özellikle ilk dört evredeki değişim ve gelişimler çocuğun oyun gereksinimini arttırmaktadır. Yine Erikson'a göre; oyun, çocuğa geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman ekseninde durumlar ve deneyimler yaratarak yardımcı olmaktadır. Çocuk oyunda, benliğinin karmaşıklığını, çekincelerini ve isteklerini dramatize etmektedir (Duman, 2010).

Ayrıca Erikson oyunu 3 gruba ayırmıştır (Kanyılmaz, 2016; akt. Ünsal, 2018);

- 1- Kişisel – Evrensel Oyun: Yaşamın ilk yıllarını kapsar. Çocuk bu dönemde bedenini ve duygularını keşfeder.
- 2- Mikro – Küresel Oyun: İki yaş dönemini ifade eder. Bu dönemde çocuk nesnelere oynamaya ve dış dünyanın kendi üzerindeki etkilerini anlamaya başlar
- 3- Makro – Küresel Oyun: Üç yaş dönemini kapsayan bu evre çocuğun sosyal çevresini keşfetmesini ve değerlerini oyunlarına katmasını ifade eder (Ünsal, 2017).

1.3.3.2.2. Bilişsel Kuramlar

Berlyne – İçten Uyarılma Kuramı

Berlyne, oyun içinde var olan ve onun çocuk için çekici bir hal almasını sağlayan “uyarma” etkisi üzerinde durmaktadır. Bu ifadenin eylem hali olan uyarılma durumu organizma tarafından kontrol edilmektedir. Örneğin, bir çocuk tırmanma parkuruna çıkmaya çekinebilmekte, buna rağmen çıkmak istemekte, bu davranışı defalarca ve değiştirerek tekrarlamaktadır. Artık inme ve çıkma davranışının deneyeceği farklı bir versiyonu kalmadığında o oyun çocuk için ilgi çekmez bir hal almaktadır (Berlyne, 1969).

Vygotsky – Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi muazzamdır. Okul öncesi çağında çocuğun gelişimi için çok önemli olan ve kendiliğinden oyunda ifade edilen özel ihtiyaçlar ve teşvikler ortaya çıkmaktadır. Özünde, çocukta gerçekleşmesi zor eğilimler ve arzular ortaya çıkmaktadır. Çocuk, arzularını bir kerede tatmin etme eğilimindedir. Onları gerçekleştirmede herhangi bir gecikme onun için zordur ve sadece belirli dar sınırlar içinde kabul edilebilirdir. Çocuklar genellikle uzun vadeli planlar yapmamaktadırlar. Genel olarak, motivasyon ve onun gerçekleştirilmesi arasındaki aralık son derece kısadır. Okul öncesi yıllarda oyun sayesinde çocuğun gelişim sürecini izlemek mümkün olmaktadır (Vygotsky, 1966).

Oyun, okul çağında, iç süreçlere, iç konuşmaya, mantıksal belleğe ve soyut düşünceye dönüşmektedir. Oyunda, çocuk nesnelere kopan anlamlarla çalışır, ancak gerçek şeylerle, gerçek eylemde değildir. Örneğin, atın anlamını gerçek bir attan uzaklaştırıp bir çubuğa aktarmak ve onunla bir atmış gibi gerçekten hareket etmek anlamlarla çalışmak için önemli bir geçiş aşamasıdır. Bir çocuk önce nesnelere içinden geldiği gibi hareket etmekte ve daha sonra onları amacına uygun bir şekilde kullanmaya başlamaktadır (Vygotsky, 1966).

Vygotsky'ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyodramatik oyundan ayrı tutmadığı -miş gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya

koymaktadır. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür oyunun, oyunun konuları ve parçaları, sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir. Üstelik Vygotsky, yalnız oyunun bu türünün, tek katılımcıdan daha fazla katılımcıyı içeren oyundan sonra geliştiğine inanmaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky, oyunun basit bir biçimde bilişsel gelişimi yansıttığını düşünmekten çok, bilişsel gelişime önemli bir biçimde katkıda bulunduğunu düşünmektedir ve oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. Vygotsky, insanlardaki oyun etkinliğinin biyolojik temellerinin, hayvanlarda da gözlemlenebildiği ve sembolizm yeteneğinin, insanların kalıtsal doğalarının bir parçası olduğunu kabul ettiği için bu ortaklığı kesinlikle yadsımamaktadır. Ancak bu yeteneklerin gerçekleşmesinin ve biçimlenmesinin, toplumsal grupların ortak ve ayrıntılı bir biçimde oluşturulmuş olan sembolik ve kuralsal sistemlerinin aracılık ettiği toplumsal bir süreci içerdiğini ve bu sürecin doğasının da psikoloji için önemli bir sorgulama konusu olduğunu belirtmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Jean Piaget – Yapı-İnşa Kuramı

Piaget'e göre çocuklar, kendi davranış şekillerine düzgün bir şekilde sahip olmak için oyun oynamaktadırlar. Bu oyunlar sırasında, dış dünyadan gelen farklı uyaranlar sayesinde fiziksel ve duygusal denetimlerini oluşturmanın farklı yollarını aramaktadırlar (Piaget, 1966).

Piaget, oyunu çocuğun tecrübelerini, edinimlerini ve kavrayışını bütünleştirdiği bir olgu olarak görmektedir. Çocuk, bu süreci oyun yolu ile kontrol altında tutmaktadır. Bunu yaparken de gelişimini oturttuğu iki temel unsurdan biri olan “dengeleme” sürecine girmektedir. Ayrıca Piaget, oyun gelişimi ile bilişsel gelişim arasında sıkı bir korelasyon olduğunu savunmaktadır. (Sevinç, 2004).

Bilişsel gelişimi etkileyen önemli etken inşa edici-konstruktivist öğrenmedir. Piaget, çocuğun hayat deneyimlerini ve zihinsel şemalarını kendisinin oluşturduğunu savunmaktadır. Bu süreç, bireyin tecrübelerini, hali hazırda var olan şemalarını

düzenlediği, tasarladığı ve yeniden anlam verdiği bir süreçtir. Her geçen gün yeni bilgiler öğrenilerek şemalar değişmektedir. Burada “deneyimler” ön plana çıkmaktadır. Çünkü deneyimler şemaların, kavramların oluşmasında temel oluşturmaktadır. Bu deneyim sürecinden kasıt, çocuğun sürekli denemesi, yaşayarak öğrenmesi ve hareket yoluyla öğrenmesidir. İşte bu düşünce süreçlerinin gelişmesi çocuğun devamlı aktif olduğu oyun ortamında etkili bir şekilde gelişmektedir (Piaget, 1963).

Ayrıca Piaget oyunun, çocuğun ahlaki gelişimine olan etkisine de vurgu yapmaktadır. Ona göre oyun kurallar ve sistem farkındalığı sayesinde ahlak gelişimine de önemli bir şekilde etki etmektedir (Piaget, 1966).

Suttun-Smith’in Oyun Kuramı

Oyun ve öğrenme fenomenleri birbirine tamamen yabancı değildir. Çocukların oyun dönemleri arasında önemli miktarda gelişme vardır. Büyüdükçe, giderek karmaşıklaşan oyunlar oynarlar ve oynamak için gereken sosyal becerilerde gelişme göstermektedirler. Oyun ile ilgili yapılan çalışmalarda, oyundaki karmaşıklığın yaşla oldukça ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlere göre, oyun ve müfredatın bütünlüğü okul motivasyonunda artış sağlamaktadır (Suttun-Smith, 2001).

Ayrıca Suttun ve Smith, yetişkinlerin, oyundan çok fazla beklenti içerisinde olduklarından ancak oyunun ne olduğunu anlamaya dair de eksiklikleri olduğunu belirtmektedir. Bunun için de yetişkinlerin öncelikle, önyargısız ve beklentisiz bir şekilde çocukların oyunlarını gözlemleyerek oyunun tam olarak ne olduğunu anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır (Suttun-Smith, 2001).

Peter Slade’in Oyun Kuramı

Slade’in oyun anlayışı, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimin birbirini izleyen aşamalarında insan deneyiminin özelliği olan sanatsal ifade türlerinin anlaşılması ve aktif olarak geliştirilmesine dayanmaktadır. Slade’e göre, çocukların konuşabilmelerinin ön koşulu, ‘öngörülen oyun’ olarak adlandırdığı şeylerde anlam ifade etmek için nesnelere kullanabilmeleridir. Bununla birlikte, çok erken yaşlardan

beri, oyun “kişisel” olarak tanımlanan bir şey olarak görülmektedir. Başka bir deyişle oyun, kendi bedenleri ile hareket etme ve diğer bedenler ve nesnelere etkileşim kurma yetenekleridir (Grainger, 1996).

İçimizdeki oyun oynama isteğinin diğer tüm isteklerle yarışır vaziyette olduğunu, çocuğun adeta oyun oynamak için gelmiş gibi olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Slade oyunu ikiye ayırarak inceler (Slade, 1995; akt. Önder 2017).

- 1- Yansıtma oyunu: Bu oyun biçimi genellikle çocuğun hareketsiz olduğu, çamurla, toprakla vb. oynadığı oyunlardır. Oynadığı oyuncakla arasında bir sevgi bağı oluşmuştur. Bu gibi oyunlar sırasında çocuk her ne kadar hareketsiz ve sessiz gözükse de hayal etmekte ve dikkatini oyuncaklara vermiş durumdadır. Ve bu ileride derslerini dinlemesinde gerekli olacak dikkat becerilerinin temelini oluşturmakta ve niteliğini belirlemektedir.
- 2- Kişisel oyun: Burada çocuğun tüm yönleriyle oyuna katılması söz konusudur. Fiziksel, duygusal ve ruhsal sorumluluk almaktadır. Bu oyunun çocuğa kazandırdığı en önemli unsur deneyimdir. Ve bu deneyimlerin her ne kadar bir süre sonra çocuğun zihninden kaybolursa da kalıcı bir hal aldığını savunmaktadır.

Zihin Kuramı

Mış gibi davranma oyununun, sosyal – bilişsel gelişim üzerindeki etkisine odaklanan kuram bu tip oyunlarda çocuğun daha yüksek bir bilişsel etkinlikte olduğunu savunmaktadır. Oynanan bu oyunların özellikle üç bilişsel etkinlik üzerinde pozitif etkilerinin olduğu düşünülmektedir (Lillard, 1993);

- Nesnenin aynı zaman dilimi içerisinde iki şey olabilirliliği.
- Nesnenin diğer bir nesne yerine geçebilirliliği.
- Bilişsel sembolleştirmelerin de sembolleştirilebilmesi

1.3.4. Oyun Sınıflandırmaları

1.3.4.1. Piaget'in Oyun Sınıflandırması

Piaget'nin oyun sınıflandırılması incelendiğinde, oyunu 3 evreye ayırdığı görülmektedir. Bu evreler şunlardır (Sevinç 2004);

I) Pratik Oyun

a) Pratik Alıştırma Evresi

İnsan yaşamının ilk 18 ayını kapsayan bu dönemde çocuk; vurma, uzanma, yakalama gibi faaliyetlerden zevk almaktadır. Bu işlemleri tekrarlarlarken eğlenmektedir. Piaget bu dönemde yapılan davranışların oyunun özünü oluşturduğunu savunmaktadır.

b) Rastgele Keşfedilen Yeni Şemalarla Var Olan Şemaların Birleşimi

Bu dönemde çocuk yeni gördüğü nesnelere daha önceden bildiği nesnelere benzetmektedir. Örnek olarak, kuşu bilen bir çocuğun ilk defa uçak gördüğünde kuş demesi, gösterilebilir.

c) Amaçlı Şema Bileşenleri

Bu aşamada çocuk elindeki nesnelere bir araya getirerek yeni yapılar oluşturma çabasıdır. Bloklarla kule, köprü yapması örnek olarak verilebilmektedir.

II) Sembolik Oyun

Piaget, sembolik oyunun düşüncenin temeli olduğunu savunmaktadır.

a) 2-4 Yaş

Çocuk, etrafında gözlemlediklerini oyuna yansıtmaktadır. Gördüğü doktorun hareketlerini veya konuşmasını özümseyip oyununun içinde kullanması buna iyi bir örnektir.

b) 4-6 Yaş

Bu dönemde sembolik oyun sosyal bir niteliğe evirilmektedir. Gerçeğe uygun ayrıntılar oyuna dâhil edilmektedir. (Öğretmencilik, polisçilik vb.)

III) Kurallı Oyun (7-12 Yaş)

Bu dönemde sembolik oyunlardan uzaklaşma olmaktadır. Roller ve kurallar ön plana çıkmaktadır.

1.3.4.2. Parten'in Oyun Sınıflandırması

Parten oyunun, çocuklar için mesleki bir olgu olduğunu vurgulamış ve onları motive ettiğini belirtmiştir. Ve oyunu gelişimsel olarak şu şekilde sınıflandırmıştır (Doğal, 2017);

1. Meşgalesiz Oyun: Nesne ile pasif ve gözlemlene odaklı oyunlardır. Daha çok büyük motor beceriler ön plandadır.
2. Pasif oyun: Daha çok diğerlerinin oynadıkları oyunları izleme vardır. İletişime girme olsa bile eylemde bulunma yoktur.
3. Tek başına oyun: Bedensel olarak diğer çocuklarla yakın olsa bile ilişkili olmama durumu hâkimdir.
4. Paralel Oyun: Yanında başka çocukların olması durumunda bile nesnelere ile aynı ortamda farklı bir şekilde oynama vardır.
5. İlişkili oyun: Artık diğer çocuklarla oyun oynama vardır. Ancak planlı bir şekilde değil daha çok paylaşımda bulunma durumu hâkimdir.
6. Grup oyunu: Oyun grubunun içerisinde herkesin bir rolü vardır.

1.3.4.3. Goldstein'in Oyun Sınıflandırması

Goldstein oyunu şu şekilde sınıflandırmıştır (Goldstein, 1994);

Birinci aşama - (0- 2 Yaş)

Taklit Dönemi

1. Refleks kullanımı
2. Seslerin ve hareketlerin tekrarı
3. Sembolik taklitlerin başlangıcı

Uygulama ve ustalık dönemi

1. Duyusal oyun - tatma, koklama, ses çıkarma
2. Ritüel oyun
3. Basit “gibi veya mış gibi davranma” etkinlikleri

İkinci aşama (2-7 Yaş)

Sembolik oyun

1. Gerçekliği bozan oyna; taklit etmek, saf asimilasyon
2. Yoklama nesnesinin temsilini iması
3. Paralel oyun
4. Dengeleyici oyun

Üçüncü Aşama (7- ... Yaş)

Kurallı oyunlar

1. Kurumsal, gizlemek ve aramak, seksek
2. Masa oyunları

1.3.5. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri

Çocuğun fiziksel becerilerini geliştirmede, psikolojisini anlamada, kişilik gelişiminin pozitif anlamda gelişmesinde oyunun aktif bir işlevi bulunmaktadır. Oyun, çocuğun eğlenmesini, öğrenmesini ve gelişmesini sağlayan bir kaynaktır. Çünkü oyunun çocuk için uyarıcı bir etkisi bulunmaktadır ve bu etki gelişim alanlarını uyarma görevi de yapmaktadır. Böylece çocuk farkında olmadan oyun oynayarak bütün gelişim alanlarına katkıda bulunmaktadır (Yavuzer, 2000).

Oyunun genel yararlarından bahsetmek gerekirse (Goldstein, 1994);

1. Motor becerileri geliştirir
2. Duygular arası farkları belirginleştirir

3. Duyguların ifadesi – empati yeteneği kazandırır
4. Paylaşmayı ve doğa ile uyum içerisinde olmayı sağlar.
5. İsteme ve sıralama becerilerini geliştirir.
6. Kelime haznesini geliştirir.
7. Konsantrasyon artışını sağlar.
8. Esneklik kazandırır.
9. Rol alma becerisini geliştirir.
10. Hayal gücünün ve yaratıcılığın genişletilmesini sağlar.

İnsanın içsel bir eğilimi olduğu düşünülürse, oyun, çocuğun yeniliği keşfettiği ve tekrarlama ve yeniden yapılanma ile günümüzde şema olarak adlandırılan zihinsel yapıları şekillendiren en önemli yoldur. Yetişkinler, düşüncelerinin çoğunu yüksek sesle söylerlerse, yeni kelimeler söyleyip konuşarak çocuğun kelime dağarcığını geliştirmektedirler. Böyle bir oyun aynı zamanda zihinsel imgeleme dediğimiz, kişinin dünyasının temsilinin özel biçimini de içermektedir (Goldstein, 1994).

1.3.5.1. Oyunun Psikomotor Gelişime Olan Etkileri

Oyunlarda çocuklar devamlı olarak koşma, tırmanma, çekme, itme, zıplama, taşıma gibi bedensel özellikleriyle mücadele etme halindedirler. Çocuk, sahip olduğu bedensel yetenekleriyle diğerleri ile devamlı yarış içerisinde. Bu mücadele, çocuğun dolaşım, solunum ve sindirim sistemini iyi yönde etkilemekte ve iç salgı bezlerinin daha çok salgılama yapmasına katkıda bulunarak gelişimini hızlandırmaktadır (Hazar, 1996).

İp atlamak, hayvan yürüyüşlerini taklit etmek, tırmanmak ve topla oynanan oyunlar büyük kas gelişimini hızlandırmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, bu oyunların yanında çeşitli el faaliyetleri, bloklarla oynama gibi faaliyetler ise küçük kas gelişimine katkı sağlamaktadır (Özer, Gürkan, Ramazanoğlu, 2006).

Açık havada oynanan oyunlar ile güneş ışınlarından yararlanan çocuk D vitamini almakta, temiz hava ve bol oksijen sayesinde iştahı artmakta ve bunun yanında daha rahat uyumaktadır. Top oyunları, denge oyunları ve bunun gibi faaliyetler çocuğa gücünü istendik şekilde kullanabilme alışkanlığı kazandırmış olmaktadır (Özer vd., 2006).

Hareketli oyunlar, çocuklarda aşağıdaki sistemlerin gelişmesini sağlar (Tuncor, 2000);

- Büyük ve küçük kas sistemleri
- Kemik ve eklem yapıları
- Solunum sistemi
- Dolaşım sistemleri
- Sinir sistemi

Bu sistemlerin gelişmesi şu şekilde kendisini gösterir;

- Güç gelişimi
- Çabukluk gelişimi
- Hareketlilik ve esneklik gelişimi
- Dayanıklılık gelişimi
- Koordinasyon ve beceri gelişimi.

1.3.5.2. Oyunun Duygusal Gelişime Olan Etkileri

Çocuklar için oyun, başta kendilerine daha sonra da çevresindekilere değer vermesini sağlayan önemli bir aktivitedir. Oyunlar içerisinde grupla oynananlar, çocuklara, sorumluluk alma ve sorumluluğun gereğini yerine getirme bilinci kazandırmaktadır. Aynı zamanda çocuklar için oyun, çevresinde gözlemledikleri olumlu ve olumsuz olayları (özellikle olumsuz olayları) farklı şekillerde yansıttığı, bir anlamda rahatlama ve sorunlara çözüm arama işlevi de görmektedir (Gerrard ve Kaduson, 2006).

1.3.5.3. Oyunun Sosyal Gelişime Olan Etkileri

Sosyal hayatın düzenini ve sürekliliğini sağlayan kurallar insan hayatındaki davranış alışkanlıklarını da düzenlemektedir (Sabuncuoğlu, 1998). Çocuk, içinde bulunduğu sosyal çevrede görev ve sorumluluklarını oyunların içinde yaşayarak öğrenmektedir. Aile içindeki rolü, yakın çevresine ve arkadaşlarına karşı olan davranışları oyun içinde belirgin bir hal almaktadır. Toplumsal kuralları çocuğa baskı ile öğretmek genellikle olumlu sonuçlar vermemektedir (Tuncor, 2000).

Oyun bir ekip işidir ve kendine has kurallar barındırmaktadır. Bu kurallara uymayanlar genellikle oyun dışında kalmaktadır. Çocuklar doğal olarak bu kurallara uymayanlar ile oynamaya yanaşmazlar ve kurallara uymayanları oyun dışı bırakmakta; yani bir şekilde cezalandırmaktadırlar. Çocuklar bu duruma düşmeyi istemez. Bu yüzden, oyun dışında kalmamak için, kurallara uyarlar, yani oyun çocuklara bir anlamda kurallara uymayı öğretmektedir. Aynı birey yetişkin olduğunda toplumun kurallarına da uymakta, toplum ile uyumlu hale gelmektedir. Çocuklar oyun esnasında başkalarının haklarına saygı göstermek, bazen yenilgiyi kabullenmek zorunda kalırlar, buna uymazlarsa oyun dışında kalabilirler, bu yüzden isyan etmemeyi, başkalarının hakkına saygı duymayı ve aynı zamanda kabullenmeyi öğrenirler. Bu durum toplum için oldukça önem arz eder ve bunu oyunla öğrenilebilmektedir (Hazar, 1996).

1.3.5.4. Oyunun Zihinsel Gelişime Olan Etkileri

Oyunun, zihinsel gelişime olan en önemli etkisi, aktif bir öğrenme ortamı sunmasıdır. Öğrenme kavramı kısaca, davranışta devamlılık arz eden bir değişikliğin ortaya çıkması süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocuk, oyun içinde çeşitli kavram ve nesneyi tanımakta, kullanma özelliklerini ve görevlerini öğrenmektedir. Bu öğrenme durumu, çocuğun zihninde bir bilgi birikimi oluşturur ve zihninin devamlı aktif olmasını sağlama açısından önemli bir gelişmedir. Öğrenilmiş olan bu kavram ve nesnelerin günlük hayatta kullanılması, yani kelime ve dil dağarcığına aktarılması, başlı başına bir özelliktir ve dil gelişimi olumlu yönde desteklemektedir. Oyun esnasında çocuk devamlı bir zihinsel uğraş içerisindedir. Oyuna bir anlamda,

çocuğun zihinsel egzersizi de denilebilir. Çünkü çocuk oyun içinde yeni kavramları, nesnelere tanır ve aynı zamanda bu nesnelere kullanmayı öğrenmektedir. Oyun esnasında çocuk devamlı bir düşünme, kavrama, algılama ve simgeleme gibi bilişsel ve soyut yetenekler açısından bir iş içerisindedir. Bu durumlar, zihinsel gelişimi olumlu yönde etkileyen önemli etkenlerdendir (Özer vd., 2006).

1.3.6. Oyun ve Kültür İlişkisi

Oyun oynama faaliyeti tarih boyunca insanlar arasında, kültürler arası insan davranışının ayırıcı bir yönü olma özelliğini taşımaktadır. Oyun kavramının daha iyi anlaşılması için kültür ile olan ilişkisine bakmak ve analiz etmek gerekmektedir (Tunçeli, 2017)

Oyun tanımlamaları daha önceki bölümlerde çok yönlü olarak yapıldığı için bu bölümde kültür kavramını tanımlamakta fayda vardır. Kültür; birçok bileşeni olan ve bu bileşenlerinin her birinin kendine has değeri, inancı, kuralları, ritüelleri ve sembolleri bulunan bir unsurdur (Cohen, 2009; akt. Tunçeli, 2017).

Kültürün tüm tanımlarında, paylaşılan unsurlar kavramına ve kültürün zaman ve nesiller boyunca aktarıldığına gönderme yapılmaktadır. Kültür, hem sosyal dünyada (ör. kurumlar, uygulamalar olarak) hem de bireyde temsil edilmektedir. Bir kültürün önemli bir işlevi, mevcut ve gelecekte kimliklerin (ortak ve kişisel düzeyde) korunması için bir topluluk içindeki çeşitliliği kontrol etmektir. Birçok kültürde oyun, toplum tarafından kabul edilmiş katılım ve davranış şekillerini yansıtmaktadır ve yapılan çalışmalara bakıldığında birçok kültürde oyunun önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Van Oers, 2012).

Kültürün, salt aktiviteleri değil, aynı zamanda, oyunu kontrol etmeyi ve oyun içinde olduğu kadar oyunun kabul edilebilirliğini ortaya çıkarmayı mümkün kılan bir yönü bulunmaktadır. Bu bağlamda, kültürün oyunda nasıl bir etki yarattığı sorusu önem arz etmektedir.

Yukarıdaki kültür tanımından yola çıkılarak, oyunda olası kültürün iki yönü görülebilmektedir;

1- Sosyal temsil çizgisi boyunca - yani, oyun kavramının kültürel-tarihsel evrimi.

2- Kültürel unsurların (eserler, normlar vb.) oyun aktivitelerine girişi (Van oers, 2012).

Farklı oyun rolleri ve kuralları sayesinde; tartışma, ikna ve anlaşmazlık için müzakere süreci açılmakta ve böylece sosyal kimliklerin anlaşılması süreçlerini inşa etmek mümkün olmaktadır (Schousboe ve Winther-Lindqvist 2013).

'Kültür', topluluklarımızın gelenek ve değerlerini ifade etmektedir. Çocuklar, vatandaş olmaları durumunda toplumlarının "kurallarını" bilmelidir. Dil gibi kültürün bazı yönleri açıktır, ancak diğerleri daha inceliklidir. Örneğin, beyaz renginin farklı kültürlerde farklı anlamlara sahip olduğu bilinmektedir. İngiliz çocuklar beyazın geleneksel bir Hıristiyan düğünündeki gelinin elbisesinin rengi olduğunu bilmektedirler ancak Hintli çocuklar için beyaz cenaze törenlerinde kullanılan renktir. Aynı şeyler, farklı çocuklar için farklı sembolik anlamlar taşıyabilmektedir. Oyun yoluyla, çocuklar kendi topluluklarının kurallarını ve sembollerini keşfetmekte ve öğrenmektedirler (Goldstein, 2012).

Bu noktada kültürün önemli bir ögesi olan değer kavramını derinlemesine incelemek çalışmanın kuramsal çerçevesi açısından önem arz etmektedir.

1.4. Değerler

Değerler kültürü tanımlar ve toplumun temel öğelerinden biridir. Toplumlar, değerleri kendi aralarında paylaşmaktadır. Eğitim süreçlerinde de değerler çeşitli yollarla aktarılmaktadır. Her kültür ve toplum kendi değerlerini, kendi içlerinde tanımlamaktadır. Değerler kültürün belirlediği ve kültür tarafından belirlenen unsurlardır. (Cadwell, 2003). Yani değerler toplumdan topluma, kültürden kültüre

değişkenlik gösterebilen bir kavramdır. Bu kavramı daha iyi anlayabilmek için değer tanımlamalarına bakmakta fayda görülmektedir.

1.4.1. Değer Tanımlamaları

Değer, TDK'ya göre “*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998).

Değerler, toplum tarafından en doğru, en iyi, yararlı olarak kabul gören şeylerdir. Bunlar, bireylerin beğenileri ya da kişisel istekleri olmayıp, toplum tarafından kabul gören, yani herkes için iyi, arzulanır olma özelliğinde olan ve genelde farklı toplumlar tarafından da geçerliliği olan özellikler olmaktadır (Silah, 2005). Değer kavramının kullanım alanı oldukça geniştir ve bir anlamda hayatın amacı olma özelliğini taşımaktadır. Bu amaç yalnızca bizim değil, başkalarının yaşamı için de amaç olmasını umduğumuz şeylerdir (Güngör, 1993).

Bir kavram olarak değerlerin türlü özelliğinden bahsetmek mümkündür. İçten gelen bir güç olarak değerler; kişisel davranışları etkileyen; yaşam içerisinde ikilemde kalma halinde karar vermek için başvuru; birey veya toplum tarafından kabul gören birleştirici unsurlardır. Bireyin ve toplumların hedeflerini temsil etmektedir. Aynı zamanda, zaman içerisinde değişebilme özelliğine sahip olabilmektedirler. Değerler, duygu barındırmakta, anlayış ve düşünceye güç vermekte, çoğu zaman davranışlarımızı yönlendirmekte; bireylerin kişiliğindeki etik, bilişsel, fiziksel, sosyo-ekonomik, politik, estetik, din gibi farklı boyutları kapsamaktadır (Kasapoğlu, 2013).

Tüm bu tanımlama çabalarından da anlaşılacağı gibi manevi ve maddi tüm kültür unsurlarını bir arada bulunduran değerler, yerel ve evrensel nitelikleri de içinde barındıran soyut unsurlardır. İnsanların yaklaşım ve davranışlarını da etkileyen değerler, insanlık için çözüm üreten, sorgulayan bireyler yetiştirmek ile de doğrudan ilintili olduğu savunulmaktadır (Cice ve Özgan 2017).

Değer tanımlamalarından sonra değerlerin çeşitli bilim adamları tarafından yapılan sınıflandırmalarına bakılmasının, değer kavramını daha iyi irdelemek için yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4.2. Değer Sınıflandırmaları

1.4.2.1. Spranger'in Değer Sınıflaması

Değer sınıflamasına yönelik ilk araştırmalardan biri Alman filozof Spranger (1928) tarafından yapılmıştır (Tsirogianni ve Gaskell, 2011; Walsh, Teo ve Baydala, 2014). Spranger değerleri estetik değerler, bilimsel değerler, ekonomik değerler, siyasi değerler, sosyal değerler ve dini değerler şeklinde altı grupta incelemiştir (Puente ve diğerleri, 1986). Bu değer sınıflandırılmasının açıklamaları ise şu şekildedir (Akbaş, 2004);

Bilimsel Değer: Gerçek olana, bilgiye, kavrayışa ve eleştirel düşünmeye önem veren kişiler tarafından önemsenen değerlerdir. Bilimsel değerlere önem veren insanlar eleştirel düşünen, akılcı ve aynı zamanda entelektüel oldukları ortaya koyulmaktadır.

Ekonomik Değer: Bu değeri benimsemiş olan kişilere göre faydalı ve işlevsel olan önemlidir. Maddi unsurlar ve bunların getirileri yaşam için önemli olduğu belirtilmektedir.

Estetik Değer: Bu değeri benimseyenler için, uyum, şekil simetri önemlidir. Kişi, yaşamı olayların bir çeşitliliği olarak algılar ve özellikle sanatın toplumlar için bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedir.

Sosyal Değer: Başkalarını sevme ve yardım etme, bunun yanında bencillik temel unsurlardır. Ayrıca bu değere sahip kişi, insan sevgisini en önemli değer olarak algılar ve bu sevgiyi insanlara gösterir. Bencillikten uzak, sempatik ve naziktirler.

Politik Değer: Bireysel güç, şöhret ve etki unsurları her şeyin üzerinde ve esas olarak kuvvetle ilgili olduğu varsayılmaktadır.

Dini Değer: Bu değeri benimseyen kişiler, kâinatı bir bütün olarak algılar ve kendisini onun bu bütünlüğünün bir parçası olarak görür. Dinsel yaşantı için dünya ile ilgili zevkleri ve hazları feda edebilmektedir.

1.4.2.2. Rokeach Değer Sınıflandırması

Rokeach (1968) insanların evrensel olarak 36 benzer ana değeri paylaştıklarını iddia etmektedir. Rokeach, bu 36 değeri insan hayatı için arzulanan durumları (son değerler) ve arzulanan davranış biçimleri olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır: (Brand, 1999; Naylor ve Diem, 1987).

İlerleyen yıllarda Rokeach, yaptığı faktör analizleri sonucunda ve değer ifadeleri arasındaki ilişki değerlerine göre yedi ayrı grup tespit etmiştir. Bu değerler Tablo.1.3'te gösterilmiştir.

Tablo.1.3. Rokeach Değer Sınıflandırması

1. 'Acele değerlere karşı 'geciktirilen ödül değerleri':	<i>Rahat bir yaşam, zevk, temiz olmak, heyecanlı bir yaşam değerlerine karşı bilgelik, iç huzur, mantıklı olmak, kendini kontrol etmek.</i>
2. 'Yarışmacı değerlere karşı 'dini- ahlaki değerler'	<i>Mantıklı olmak, hayal gücü kuvvetli olmak, entelektüel olmak, bağımsızlık değerlerine karşı bağışlayıcılık, ahiret selameti, yardımseverlik, temiz olmak.</i>
3. 'Kendini sınırlama değerlerine karşı 'kendini genişletme değerleri'	<i>İtaatkar olmak, kibar olmak, kendini kontrol etmek, dürüst olmak değerlerine karşı geniş görüşlü olmak, muktedir olmak.</i>
4. 'Sosyal değerlere karşı 'kişisel yönelim değerleri'	<i>Bariş içinde bir dünya, ulusal güvenlik, eşitlik, özgürlük değerlerine karşı gerçek dostluk, kendine saygı.</i>
5. 'Toplumsallık değerlerine karşı 'aile güvenliği değerleri'	<i>Güzellikler dünyası, eşitlik, yardımseverlik, hayal gücü kuvvetli olmak değerlerine karşı aile güvenliği, hırslı olmak, sorumluluk sahibi olmak, muktedir olmak.</i>
6. 'Saygı değerlerine karşı 'sevgi değerleri'	<i>Sosyal onay, kendine saygı değerlerine karşı olgun sevgi, sevecen olmak.</i>
7. 'İçsel yönelim değerlerine karşı 'dışsal yönelim değerleri'	<i>Kibar olmak değerine karşı cesaretli olmak, bağımsız olmak.</i>

(Rokeach, 1973; akt. Çalışkur ve Aslan, 2013).

1.4.2.3. Nelson Değer Sınıflandırması

Nelson değerleri kişisel değerler, sosyal değerler ve grup değerleri olmak üzere üç grupta incelemiştir.

Kişisel değerler, belirli bir kişinin değerleridir. Kişi arkadaşlarını, kimseyi veya sosyal değerleri dikkate almadan bu değerlere bağlanma yönelimindedir. Sosyal değerler, genel olarak üzerinde hemfikir olunmuş, toplumun büyük bir bölümü tarafından paylaşılan değerlerdir; bu değerler toplumu, tanımlar, şekillendirir ve o toplumun yapısını etkilemektedir. Grup değerleri ise belli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup bir aile, bir siyasi grup, bir dini grup, bir kulüp veya organizasyon veya bir etnik grup olabilir. (Nelson, 1974; akt. Keskin, 2016).

1.4.2.4. Schwartz Değer Sınıflandırması

Değer sınıflandırılmasında önemli bir sınıflama da Schwartz tarafından ortaya konmuştur. Schwartz yaptığı araştırmalar sonucunda oluşturduğu sınıflamada 10 temel değer grubu belirlemiştir. Daha sonra da bu gruplara denk gelen değerleri sıralamıştır. Bu gruplar; güç, başarı, uyarılım, hazcılık, evrenselcilik, iyilikseverlik, özyönelim geleneksellik, güvenlik ve uyumadır (Schwartz, 1992; Schwartz, 2006; akt Keskin, 2016).

1.4.2.5. Diğer Değer Sınıflandırmaları

Alanyazında bu sınıflandırmalar dışında da bazı sınıflandırmalar mevcuttur. Birçok araştırmacı yaptıkları çalışmalarda değerleri genellikle evrensel ve ulusal olarak iki başlıkta ele almıştır (Merter ve Şekerci, 2015). Ulusal değerler: millet, devlet, dil, vatan, gelenek görenekler, milli marş, bayrak, ordu ve milli bayramları kapsayan ulusal simgelerdir. Evrensel değerler ise; demokrasi, barış, hoşgörü, sevgi, insan hakları, saygı, bilim, eşitlik, bağımsızlık ve çevre duyarlılığı şeklidir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Değer sınıflamasına yönelik yapılan farklı bir çalışmada da Güngör (2000) Spranger'e ait altı değer kategorisine "ahlaki değer"leri de ekleyerek yeni bir sınıflama getirmiştir.

Değerlere yönelik bir başka çalışmada da, değerler; içkin, aşkın ve normatif olmak üzere üçe ayrılmıştır (Ülken, 1965; akt. Poyraz, 2007):

- İçkin değerler; "İnanma"dan daha çok "bilme"nin egemen olduğu değerleri kapsamaktadır.
- Aşkın değerler, bireylerin sosyal çevresiyle etkileşimi ile oluşan kişilerarası değerlerdir ve içkin değerlerin aksine bilgiden çok inanma üzerine kurulan değerlerdir.
- Normatif değerler ise kişilerin sözlerinin ve eylemlerinin değişiminden ortaya çıkan değerlerdir.

Akbaş'ın (2004) bulgularına göre değerler; demokratik, geleneksel, bilimsel çalışma-ış ve temel değerler şeklinde gruplanmaktadır. Keskin'in (2015) bulgularına göre değerler; etik, estetik ahlaki, evrensel ve toplumsal değerler şeklinde kategorilendirilmektedir. Acat ve Aslan'ın (2012) bulgularında göre ise değerler; ulusal-millî, öze dönük-kişisel, muhafazakâr-geleneksel sosyal toplumsal ve bilimsel-yenilikçi değerler olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

1.4.3. Değer Eğitimi

Değer öğretimi-eğitimi konusunda çok sayıda görüş öne sürülmüş ve bunu gerçekleştirmek amacıyla teknikler kullanılmıştır. Bu yöntemlerle, bir kısım değerlerin doğrudan, bir kısmının sorgulama, akıl yürütme ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık verilerek, bir düşünme ve karar verme süreci olarak kullanıldığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemlerin bazıları sınıf içinde faaliyet şeklinde işlenirken, diğer bir kısmı da okulun açık veya örtük tüm programında yer almaktadır (Doğanay, 2005).

Her ne kadar değerlerin öğretilmesi ve benimsetilmesi toplumun üzerine düşen yegâne bir görev olsa da, okullar bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda en etkin kurumlar olmaktadır. Yani, okullar bu süreçte önemli bir görev üstlenmektedir. Bu yüzden okullarda değerler eğitiminin işleyişi, uygulamaların yeterlilik durumunun nasıl olduğu, değerler eğitimi süreçlerini olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri ve değerlerin benimsetilmesi konusunda kullanılacak yöntem ve tekniklerin bilimsel çalışmalara dayanarak oluşturulması açısından önemli görülmektedir (Cice ve Özgan, 2017).

Okullarda değer eğitimine tam karşılık dersler olmasa bile öğrencilere, örtük program ile değerler kazandırılabilir. Öğretmenlerin disiplin olaylarına karşı takındıkları tutum, okulun atmosferi ve beklentileri, değer eğitiminde etkili unsurlardır (Özdaş, 2013). Okul kültürü, okuldaki müdür, öğretmen ve personellerin davranışlarını doğrudan etkilediği için bu noktada önem arz etmektedir (Demirtaş ve Ersözlü, 2007).

Değerler, davranışları doğrudan veya dolaylı olarak yönlendirmektedir. Çocuklar bir yandan değer kazanımlarını sürdürürken, bir yandan da değerleri öğrenme sürecine yansıtılmaktadırlar. Yani değerler öğrenme için önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden etkin bir değerler eğitimi için okullarda ve sınıflarda oluşturulan ortamın niteliği büyük önem taşımaktadır. Okuldaki paydaşlar arası ilişkilerin niteliği ve okul ortamının özelliği değerler eğitiminin desteklenmesinde dikkate alınan unsurlar olmalıdır (Berkowitz, 2002). Okullardaki öğrenmelerin hepsinin planlı bir şekilde gerçekleşmediği öne sürülmektedir. Çocuklar okullarda gerçekleşen her durumu gözlemlemektedir. Bu gözlemler doğru-yanlış, iyi-kötü konusunda anlayış oluşturmalarına katkıda bulunmakta yani çocuklar bir anlamda okul ortamını ve öğretmenleri gözlemleyerek değerleri öğrenebilmektedirler (Halstead ve Pike, 2006; akt. Çengelci, Hancı, Karaduman, 2013).

Değerler eğitiminin amacına bakıldığında, insanlığın ortak olarak sahip olduğu evrensel değerler çerçevesinde iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlâkî değerlere sahip, sorumluluk duygusu ile hareket eden bireyler ortaya çıkarmak olduğu görülmektedir. Bu açıdan, değerler eğitimi kişilerde; saygı, sorumluluk, sevgi,

cesaret, inanç, erdem, adalet, azim ve bireysel disiplin gibi birçok önemli değeri kazandırmayı amaçlamaktadır. Değer eğitiminin uzun süreçteki amacı ise toplumda, özellikle günümüzde büyük sorun haline gelen ahlâkî, etik ve akademik konularda destek olmak ve dünyanın daha yaşanılır ve güvenli hale gelmesine katkı sağlamaktır (Altan, 2011).

Okullarda değerler eğitiminin gerekliliği ve kapsamı konularına yer verdikten sonra, bu konuda öğretmenlerin görev ve sorumluluğuna değinmeden geçmek bu bölümün eksik kalması anlamına gelmektedir. Çünkü pek çok araştırmacı ve eğitimci öğretmenlerin değerler öğretimindeki fonksiyonunu önemle vurgulamıştır.

1.4.4. Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Akbaş'ın (2004) bulgularına göre, insan hayatının bir parçası olan okullarda, öğretmenler öğrencilere sadece öğretim programlarında yer alan bilgileri öğretmekle kalmaz; bunların yanı sıra neyin doğru, neyin iyi, neyin güzel olduğunu da öğretmektedir. Öğretmen sınıf içinde sadece dersin konularını anlatıp geçen bir kişi değil; öğrencilerinin karşısında karakteriyle, benliğiyle dimdik duran kişidir. Bu sebeple öğretmenin mesleğine hem aklını hem de gönlünü vermesi gerektiği ifade edilmektedir.

Değerler eğitiminin kuşkusuz başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenlerin sınıfındaki hatta bazı durumlarda okuldaki öğrencilerin davranışlarını denetlemesi veya kontrol etmesi gerekmektedir. Örneğin iyi ile kötünün ayrımını yapmayı öğrenciye göstermek, öğretmenin en önemli görevlerindedir. Bu durumu destekleyen bazı araştırmalarda; yetişkin insanların yüzde 78'inin, öğretmenlerin öğrenciler için örnek olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır (Halstead ve Taylor, 2000).

Bu konuda önemli olan hususlardan biri de öğretmenlerin nasıl bir sosyalleşme ve kültürlenme içerisinde olduğudur. Öğretmenlerin öğrenciler için bir rol-model olduğu bilinen bir gerçekliktir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bütün ilköğretim ve ortaöğretim okullarının birer değer ve kültür organizasyonu

olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin ve okulların benimseyeceği değerlerin belirlenmesindeki önemi ihmal edilemeyecek kadar büyük olduğu ifade edilmektedir (Aktepe ve Yel, 2009).

Öğretmenlerin sahip oldukları konum nedeniyle, benimsemiş oldukları değerler sisteminin önemi büyüktür. Öğretmenler, öğrencilere sınıf içerisinde bir şeyler öğretse de aslında öğretmenlerin rolleri tüm okulu kapsamaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin öğrencilere değer vermesi ve onları bir birey olarak değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının ve ilgilerinin farkında olarak, öğrencilerin maksimum seviyede öğrenmeleri ve gelişmeleri için mücadele etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerine hangi değerleri ve davranışları öğretmek istiyorsa onları kendi eylemleriyle göstermelidir. Yapılan pek çok araştırmada, öğretmenlerin değerlerinin, öğrenci davranışlarını etkilediği tespit edilmiştir (Brophy ve Good, 1986; Dickinson, 1990; akt: Yılmaz, 2009).

Öğrenciler güvenli, sevgi dolu, kararlı ve üzerlerine titreyen bir çevrede huzur ve mutluluğa sahip olmaktadır. Böyle bir ortamın sağlanmasında öğretmen hayati bir konuma sahip olduğu ifade edilmektedir. Tüm çocukların ortak paydası; öğütlere kulaklarını kaparken gözlerini örneklere açması olarak öne çıkmaktadır (Dilmaç, 1999). Öğrenciler, çoğunlukla öğretmenlerinin hayran oldukları özelliklerinden etkilenmektedirler. Bu özellikler hoşgörü, adalet, saygı, cömertlik, nezaket, özgürlük, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık gibi özellikleri içermektedir (Halstead ve Taylor, 1996).

Aktepe ve Yel (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışında öğrencilere iyi bir model olmasının zorunluluğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin hangi değerlere sahip olduğu önemlidir. Çünkü okuldaki eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere hem bilgi ve becerileri öğretir hem de değer yargılarını aktarır. Aktepe ve Yel (2009) öğretmenlerin değer yargılarını tespit etmek için ilköğretimde çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok toplumsal adalet, dürüst olmak, ulusal güvenlik, aileye değer vermek, gerçek arkadaşlık, sağlıklı olmak, sorumluluk sahibi olmak ve eşitlik gibi değerleri tercih ettikleri

sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin en az ise dünya işlerinden el ayak çekmek, zengin olmak, otorite sahibi olmak, hırslı olmak, sosyal güç sahibi olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak, itaatkâr olmak ve istek ve arzularının doyurulması anlamına gelen zevk gibi değerleri tercih ettiklerini sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin sözleri ile eylemleri birbiri ile tutarlı olmalıdır. Örneğin, öğretmen hoşgörüden söz ediyor ancak öğrencilerin fikirlerine saygı duymuyorsa ya da eşitlikten söz edip öğrencileri arasında ayırım yapıyorsa böyle bir ortamda öğrencilerin değerleri kazanma ihtimali düşüktür. Bu açıdan öncelikle öğretmenin kendisinin değerleri içselleştirmiş olması gerekir (Kumbasar, 2011). Öğretmen öğretmesi istenen değerleri benimsememişse ya da nasıl öğreteceğini bilmiyorsa; öğrencilere değerleri öğretmediği gibi öğrencilerin mevcut değerlerinin körelmesine ve hatta yok olmasına neden olabilir (Yazıcı, 2006).

Lickona (1992), sınıfta etkili bir değer öğretiminin olması için öğretmenlerin şu ilkelere başvurabileceğini ifade etmiştir:

1. Öğretmen model ve yetiştirici olmayı kendine içten bir şekilde görev edinmelidir.
2. Sınıf içinde ahlaki bir topluluk yaratılmalıdır.
3. Öğretmen öğrencilere sorumluluklar vererek disiplini sağlamalıdır.
4. Demokratik bir sınıf ortamı sağlanmalıdır.
5. Eğitim programları değer öğretiminde araç olarak kullanılmalıdır.
6. İşbirlikçi öğrenme tekniği kullanılmalıdır.
7. Ahlaki davranışlar göstermeleri için öğrencileri desteklemelidir.
8. İnsanlar arasında çıkabilecek olan anlaşmazlıkların nasıl çözümlenmesi gerektiğini öğretmelidir.
9. Sınıf dışında da gelişimi desteklemek için olumlu modeller kullanılmalıdır.
10. Okulda ahlaki bir kültür yaşatılmalıdır.
11. Aile ile iyi ilişkiler kurmalıdır.

Değerler eğitimi eğer etkili ve profesyonel bir biçimde yürütülürse bireylerin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Fakat tutarsız ve yanlış bir eğitim süreci

yürütülürse tam tersine bir uyumsuzluk ve sorun kaynağı da olabilmektedir (Yıldırım, 2013).

1.4.5. Uygulanmakta Olan Değerler Eğitim Programları

Türkiye'deki ilk değer eğitim programlarından biri İnsanî Değerler Eğitimi Programı'dır. Program 10-14 yaş grubu çocuklar için hazırlanmıştır. Programa yeni oyunlar, etkinlikler, ipuçları, öykü ve şarkılar eklenmiştir (Dilmaç, 2002). İnsanî Değerler Eğitimi Programı, beş evrensel değeri konu edinmiştir. Bunlar; a) sevgi, b) hakikat, c) iç huzur, d) doğru davranış, e) şiddetten kaçınma değerleridir.

Değerler eğitimi kapsamındaki bir başka program da UNESCO tarafından desteklenmekte olan “Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)”tir. 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümünde hazırlanan uluslararası bir projede yer almıştır. “Yaşayan Değerler Eğitim Programı”nda; iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olmak üzere 12 evrensel değer bulunmaktadır (Dilek, ve Arslan, 2015).

MEB (2013) okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine bakıldığında “Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır” maddesi çalışma açısından önem arz etmektedir. Bu maddede, çocukların içinde buldukları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri, öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip vatandaşlar olarak yetişmeleri açısından önemli görüldüğü belirtilmektedir. Program, ayrıca farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamak için tecrübeler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda değerler eğitimi ayrı bir bölüm olarak ele alınmamıştır, ancak okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergeler kısımlarında bütüncül bir biçimde vurgulanmaktadır.

1.5. Oyun ve Değer İlişkisi

Değerler eğitimi sayesinde, bireysel veya kolektif olarak biçimlenen kimlik, geçmişin birikimiyle, toplumu ayakta tutmayı ve bunun geleceğe aktarılmasını sağlamaktadır. Toplumlar bu kolektif kimliği, değerlerin sürdürülebilmesi ve korunması için önemli bir araç olarak görmektedirler. Burada söz konusu değerlerin ancak eğitimle güçleneceği ifade edilmektedir. Değerler eğitiminin çocuk için önemli bir faaliyet olan oyun zamanında da kendisini göstermektedir. Oyun ile sağlanan değerler eğitimi ile çocuk, içinde yaşadığı toplumun farkında olmaktadır. Çocuk için oyun, toplumsal bütünleşmenin en önemli unsurunu oluştururken geleneksel olarak değerlerin oyun aracılığıyla aktarılmasında önemli görev üstlenmektedir (Sümbüllü, 2016).

Değerler eğitimi, insanın doğuştan getirdiği iyi olan yönlerini bulmak, insanlığının iyi yönde gelişmesini sağlamak, iyi insan kimliğine ulaşmak, toplumu ahlaki olarak iyi olanla besleyip kötü olandan korumaktır. Değerler eğitimi okul çağındaki çocuklara bilgi olarak verilse bile yine de doğumdan ergenliğe kadar olan dönem için değerler eğitimi, çocuğa oyun yoluyla verilmektedir. Çocuk, toplumun kurallarını ve değerlerini, topluma göre neyin iyi ve neyin kötü olduğunu değerler eğitimi vasıtasıyla almaktadır. Değerler eğitimi, tüm kötü olan şeyleri ve kötülüğe sebep olan durumları ortadan kaldıramayabileceği ifade edilmektedir. Ancak etkili bir değerler eğitimi bireyi doğru yola yönlendirirken bireydeki kimlik oluşumuna da destek olacağı belirtilmiştir (Sümbüllü, 2016).

Eğitici oyunlar, erken çocuklukta ve bütün eğitim yaşlarında, hatta erişkinlikte de devam etmekte olan, hayatının en önemli uğraşlarından biri olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun algı, hayal gücü, düzenli hareket, karakter ve disipline bağlılık gibi özellikleri oyun sayesinde gelişmektedir. Oyun oynamak çocuğun ciddiyetsiz bir insan olarak yetişmesine neden olmayacağı, aksine oyun, çocuklar için disipline edici bir özellik barındırdığı belirtilmektedir. Çocuklar oyun ile diğer insanlarla ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etme, plan yapma, paylaşma, birlikte sevinme ve üzülme durumlarını öğrenmektedirler. Ayrıca toplumsal açıdan

önemli olan kurallara tabi olmayı ve onlara uyum sağlamayı oyun ile öğrenmektedirler (Ülken, 2001).

Her oyun belli bir çaba ve ciddi bir emek istemektedir. Bir konuda çaba ve emek sarf ederken de çocuğun dikkat, algı, hatırlama, çağrışım ve odaklanma gibi yetenekleri gelişmektedir. Oyunun getirdiği fiziksel yorgunluk, bir zorunluluk nedeniyle yapılan bedensel çalışmanın verdiği yorgunluk gibi çocuğu olumsuz etkilemeyeceği belirtilmektedir. Hatta okullarda, ders aralarında oynanan oyunlar, dersle bunalan çocuklar açısından dinlendirici bir işlev görmektedir. Bununla birlikte çocuklar, biriken enerjilerini oyun sayesinde faydalı bir şekilde atmaktadırlar. Çocuğun aileden ve sokak çevresinden aldığı ilk eğitimleri oyunla başlamaktadır. Bu nedenle, okula hazırlık mahiyetindeki eğitim kurumlarında ve okullarda, oyunun eğitici özelliklerinden yararlanmaya devam edilmeli gerektiği ifade edilmektedir (Ülken, 2001).

Grup oyunlarında, yarışma kültürü kadar dayanışma kültürü de gelişmektedir. Çocuk, ben ile başkasını hem mücadele, hem de işbirliği bağlamında ayırt etmeyi ortak oynanan oyunlar sayesinde öğrenmekte, çocuk bu oyunlar sayesinde subjektif bilinçten realist (objektif) bilince geçiş yapmayı başarmaktadır (Ülken, 2001).

Oyunda verilecek iyi bir eğitimle iyi huylu, girişimci, cesur, neşeli, geçimli, azimli ve sağlam insanların yetişeceği, kötü bir eğitimle de bunların tersi geçimsiz, kötü huylu, mızıkçı, içine kapanık, küskün ve korkak çocuklar yetişeceği ifade edilmektedir. Kolektif oyunlarda eğitimcinin tüm gayretlerine rağmen, kurallara uymayan ve mızıkçılık yapan öğrenciler çıkabilmektedir. Çocukların, bazen istenmeyen davranışlar gösterebilmektedir. Eğitimcinin böyle durumlarda da çocuğu, oyuna dâhil edip ve oyundan zevk alabilir hale getirebilmesi önemli bir başarı olarak görülmektedir. Zira böylece çocuğun daha sonraki eğitim yaşantısında karşılaşacağı bireysel zorluklar azaltılmış olmaktadır (Ülken, 2001).

Çocukların grup oyunu oynamaları önceleri onlarda biz kavramını güçlendirmektedir. Daha sonra çocuk, gruptaki başkalarının varlığından hareketle ben kavramını yüceltmektedir. Bu durum çocukta, Freud'unkine benzer şekilde bir

kompleks ortaya çıkartmaktadır. Çocuk objektif ve sübjektif bilinç ayırımına varıncaya kadar bu ruhsal çatışmayı yaşar. Ancak Freud'un bu çatışmanın temel kaynağı olarak cinsel enerjiyi (libido) göstermesi ispattan uzak bir açıklamadır (Ülken, 2001).

Birçok çalışmada, insanların hem benzer hem de farklı olduğu gerçeğinin, karşılıklı olarak empatik ve şefkatli bir tutum ile herkes için yararlı bir hayat gidişatını kolaylaştırma olasılığı sunduğu vurgulanmaktadır. Özellikle, bu hem çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkilerde, hem de çocukların kendi arasındaki ilişkilerde açıkça görülmektedir (Schousboe ve Winther-Lindqvist, 2013).

Bu çerçevede; çocukların duygularını, davranışlarını en net biçimde ortaya koyduğu etkinlik olan oyunun ve oyunun içinde yer alan değer unsurlarının, eğitimde öğretmen – öğrenci ilişkisi için önemli bir süreç olan sınıf yönetimi ile ilişkisini ve sınıf yönetimine etkisini incelemenin önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.6. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin bir dersin etkinliklerini kontrol ettiği yöntemleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. En önemlisi, çoğu zaman disiplin olarak adlandırılan ve öğretmenin öğrenenlerin eylemlerini kontrol etmesini sağlayan ve böylece bilişsel öğrenmenin gerçekleşebileceği önlemler dizisidir. Bir öğrenme atmosferinin sürdürülmesi, eğitimdeki öğretmenler ve bu sorunların etrafında öğretim merkezi eğitimi sırasında endişelerinin birçoğu için özellikle önemli görülmektedir (Horne, 1980).

Sınıf yönetimi, sınıfın içeriğine büyük ölçüde bir etkene bağlı ve karmaşık aynı zamanda etkileşimli süreç olarak görülmektedir. Sınıf yönetimi günlük öğrenme aktivitelerinden ayrı bir süreç değildir. Öğretim ve öğrenci öğrenimi de dâhil olmak üzere tüm ortamın, öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortamı teşvik edecek şekilde dikkatli bir şekilde izlenmesini içermektedir. Öğrencilerin katıldığı sınıf etkinlikleri, öğretmenlerin öğrencilere verdiği cevaplar, öğretmenlerin öğrencinin dikkatini çekecek faktörler hakkında farkındalık, odanın fiziksel yapısı, iyi yönetilen dersler

üzerindeki etkileri gibi birçok bileşenden oluşan bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Snyder, 1998).

Sınıf, çocukluğun deneysel laboratuvarıdır. Öğrencinin deneyim ve başarısında önemli bir dinamik olan sınıf yönetimi ve disiplininin rolünü incelemek oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenin, öğrenme-öğretme, bireysel ve sosyal etkileşimler, kaynak ve görevlerin çeşitliliği verilen sözlü ve sözsüz işaretler gibi sınıf yönetiminin birçok boyutunu yönetmesi gerekmektedir (Mathieson ve Price, 2002).

Benzer ve farklı fiziksel özelliklere sahip, hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olan bireylerin, istedik davranışları ortaya koymalarını sağlayacak şekilde ve belli bir sistem içerisinde yönetilmesi sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Kocabay, 2008).

Celep'e (2000) göre sınıfın yönetimi aşağıdaki etmenlerden oldukça etkilenmektedir:

- 1- Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları,
- 2- Okulun genel yapısı,
- 3- Öğretmenlerin kişisel özellikleri,
- 4- Öğretmenlerin okulun amaçlarına yönelik sahip oldukları inançları,
- 5- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili aldığı hizmet öncesi eğitimler,
- 6- Okulda içerisinde benimsenen kurallar.

Okul öncesi öğretmenleri ayrıca gelişim için kritik dönemde olan öğrencilerin büyümelerini nasıl geliştireceklerini de bilmelidirler ve bu genellikle öğrencilerin kendi içinde daha fazla disiplin ve daha fazla sorumluluk sahibi olmaları için çaba sarf etmeyi gerektirmektedir. Belli türdeki öğrencilere disiplinli davranışlarını öğretmek son derece zordur ve öğretmende sınıf yönetiminde problem çözme becerilerinin iyi olması, buna yönelik repertuarının olması gerektiği ifade edilmektedir (Lasley, 1987).

Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi kuşkusuz her öğretim aşaması için söz konusudur. Ancak bu durum okul öncesi dönemde çok daha fazla önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitimde araç-gereç desteği, fiziki ortam ve program her

ne kadar iyi olursa olsun, okul öncesi eğitimden beklenen yararın sağlanması, okul öncesi eğitim programını uygulayacak öğretmenlerin nitelik ve nicelik yönlerinden yeterli olmalarına bağlıdır. Uygun bir fiziki ortam içinde, yeterli araç-gereç ve iyi düzenlenmiş bir eğitim programı ancak istenen davranış özelliklerine sahip, hem de istenilir davranışı çocuklara kazandırabilecek niteliklere sahip okul öncesi öğretmenleri ile anlam kazanır ve amaca ulaşabilmektedir (Üstünoğlu, 1990).

Sınıf yönetimi yaklaşımları ve modellerinin ne olduğunun açıklanması, sınıf yönetimi kavramının daha anlaşılır olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Her öğretmenin benimsediği ve sınıfında kullandığı sınıf yönetimi yaklaşımları vardır. Bunlar geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlardır.

Geleneksel yaklaşımların artık öğretmenler tarafından çok fazla sınıf ortamlarında kullanılmadığı görülmektedir. Günümüzde geleneksel yaklaşımların yerini çağdaş yaklaşımlar almaktadır.

1.6.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar

Öğretmenlerin sınıfın tek hâkimi olarak görüldüğü sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Öğretmenin koyduğu kesin kurallarla, öğretmenin amaçlarına etkinlikler yoluyla ulaşılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen aktif, öğrenci pasiftir. Öğretmenin otoriter yaklaşımıyla sınıfta disiplin sağlanmaya çalışılmaktadır. Suçlama, yargılama, cezalandırma gibi davranışlar sınıf yönetiminde etkindir. Kural koyucu öğretmendir ve çocuklar bu kurallara uymak zorundadır (Sadık, 2008; akt. Dal, 2016).

1.6.1.2. Çağdaş Yaklaşımlar

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımlarının aksine çağdaş yaklaşımlarda sınıf yönetimini merkezinde öğretmen değil öğrenci vardır. Sınıf yönetiminde otoritenin yerine ise etkileşme geçmiş bulunmaktadır. Sınıfını çağdaş yaklaşımlarla yönetmek isteyen bir öğretmende insan saygısı ve sevgisiyle dolu olma, herkese eşit davranma,

iletişim becerilerini geliştirme, davranışlarıyla model olma, insan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygılı olma gibi özelliklerin bulunması gerekmektedir. (Ünal ve Ada, 2008).

Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde çocuk merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşımın izlenmesi gerektiği görülmektedir. Bu yüzden çağdaş yaklaşımların öğretmenler tarafından okul öncesi eğitimde kullanılması ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Balat, 2013).

1.6.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları disiplin yaklaşımlarından yola çıkarak birbirinde farklı sınıf yönetim modellerinden bahsetmek mümkündür. Öğretmenler bu modellerden sadece bir tanesini benimseyeceği gibi, bazen ya da ihtiyaç duyduğu halde diğer yaklaşımlardan da faydalanabilmektedirler (Demirtaş, 2007).

1.6.2.1. Tepkisel Model

Bu model, sınıf ortamında istenmeyen davranışlara karşı en uygun tepkiyi vermeyi öngören modeldir. Modelin amacı, sınıf içerisinde ortaya çıkan ve kabul edilmesi mümkün olmayan bir davranışın ortadan kaldırılmasına yöneliktir. İstenmeyen davranışların değiştirilmesinde, ödül ve ceza uygulamaları caydırıcı niteliğinde olabilmektedir. İstenmeyen davranışların pekiştirici türleri kullanılarak engellenmesi temel noktadır. İstenmeyen davranışların sonucunda mutlaka bir tepki ortaya çıkmaktadır. Model “etki tepkiyi doğurur” kaygısı ile daha seçici durumlarda tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sarıtış, 2000).

1.6.2.2. Önlemsel Model

Bu modelin temelinde hataları engellemeye çalışma vardır. Bu modele göre ortaya çıkabilecek hatalar ya da istenmeyen davranışlar önceden tahmin edilerek önlenmeye çalışılır. Sorunu tespit etmek önemli değildir. Sorunun ortaya çıkmadan önlenmesi daha önemlidir. Bunu sağlamak içinde bazı düzenlemelere başvurulmaktadır. Önlemsel modele göre sınıf, kültürel etkileşimin en çok yaşandığı ortamdır.

Öğrenciden çok gruba yani sınıfa yönelik bir modeldir. Bu model gelecek öngörülerek sınıfta istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan sonuçları sınıfa olumsuz etkilemeden ortadan kaldırma temeline dayanmaktadır. Bu modelin amacı, sınıfta oluşabilecek sorunların önüne geçecek bir düzenleme veya uygulama oluşturarak, tepkisel modele duyulan ihtiyacı en azaltmaktır (Başar, 2006).

1.6.2.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model genel olarak dört basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamak onunca yaşa kadar olan basamaktır ve burada çocuklar nasıl öğrenci olmaları gerektiğini öğrenirler. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetiminde çok fazla çaba ve zaman harcama durumunda kalabilmektedir. On-on iki yaşlarını içine alan ikinci basamakta öğrenciler, sınıftaki düzene uymaya gayret eder ve öğretmenlerini üzmemekten çekinmektedirler. Böylece sınıf yönetimine ayrılan zaman birinci basamağa göre biraz azalmaktadır. Üçüncü basamak, ilköğretim ikinci kademesine denk gelen on iki-on beş yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemdeki öğrenciler, çok karmaşık duygular yaşarlar. Sınıf yönetimi kuralları sorgulamaya başlamaktadır. Dördüncü basamak orta öğretim yıllarıdır. Zihinsel gelişimin ve sosyalleşme sürecinin hızlı olduğu dönemdir. Kimlikleri, kişilikleri, davranışları artık biçimlenmeye başlar, sınıf içinde nasıl davranmaları gerektiği hususunda kendilerini sorgulamakta, böylece yönetsel sorunlar, diğer basamaklara göre nispeten azalmaktadır (Sarıtaş, 2000).

1.6.2.4. Bütünsel Model

Yukarıda adı geçen sınıf yönetimi modellerinin tamamını yeri geldiğinde kullanmayı öngören modeldir. Bu model önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik vermektedir. Sınıfın tamamını olduğu gibi bireyleri de tek tek dikkate almaktadır. İstendik davranışlara ulaşabilmek için istenmeyen davranışların nedenlerini ortadan kaldırma çabası içerisine girmektedir. İstendik davranışların uygun ortamlarda ortaya çıkabileceğini varsayarak ortam düzenlemeden yararlanılmaya çalışılmaktadır. Bütün bu önlemsel çabalar rağmen istenmeyen davranışlar ortaya çıkarsa da tepkisel yönetim modelinin araçlarından faydalanılmaktadır. Bu modelde çocukların gelişimsel özellikleri de dikkate alınmaya çalışılmaktadır. Sınıf ortamının iç çevresi

ve dış çevresi bir bütün olarak görülmektedir. Sınıf içerisinde yapılan faaliyetler, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilmeye çalışılmaktadır. Bu modele sistem modeli adı da verilebilmektedir. Bütünsel modelin dış ortam boyutunda; aile, okul ve arkadaşlar bulunmaktadır (Akan, 2014).

1.6.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar (2006), sınıf yönetimini beş boyutta incelemiştir;

- Birinci Boyut: Bu boyut fiziksel düzenlemelerle ilgilidir. Sınıfın genişlik durumu, sınıfın etkinlikler için bölümlenmesi, renkler, ısı, eğitsel araçlar ışık, temizlik, akustik, oturma düzeni, öğrenci sayısı gibi durumları içerir.
- İkinci Boyut: Bu boyut plan-program etkinlikleri içermektedir. Amaçlara uygun, planlama yapmak, kaynakların belirlenip öğrenciye sunumunu sağlamak, araç-gereç temini, yöntem belirlemek, öğrenci özelliklerini belirlemek, gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek ve öğrenci katılımını sağlamak gibi unsurları içermektedir
- Üçüncü Boyut: Zaman yönetimi ile ilgili olan boyuttur. Etkili bir öğretim, öğrenme faaliyetleri için ayrılan zamanın yeterli olmasına ve aynı zamanda etkili kullanımı ile ilişkilidir. Sınıfta geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere düzenlenmesi, sıkıcılığın ortadan kaldırılması, öğrencinin sınıf ile olan bağının kuvvetlendirilmesi, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi gibi durumları içermektedir.
- Dördüncü Boyut: İlişki düzenlemeleri ile ilgili olan boyuttur. Bu boyutta sınıf kurallarının belirlenmesi ve uyulması ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan ilişkilerinin düzenlenmesi yine bu boyutun kapsamındadır.
- Beşinci Boyut: Davranış düzenlemelerini içeren son boyuttur. Sınıf içinde istenilen davranışların görülmesinin sağlanması, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olan unsurları belirleyip ortadan kaldırmak, sınıf kurallarına

uyulmasının sağlanması ve olumsuz davranışların değiştirilmesi bu boyutun kapsamlarıdır.

1.6.4. Değerler ve Sınıf Yönetimi

Değerlerin önemli paya sahip olduğu okullarda öğretmenler, derslerinin içerik ve akademik amaçlarının çerçevesini belirleyen “ders planları” hazırlamaktadırlar. Fakat derslerin çok yönlü-yüzlü olduğu da öğretmenlerce bilinmesi gereken bir durum olduğu ifade edilmektedir. Her bir ders sadece akademik değil; aynı zamanda moral ve sosyal anlamlar da içermektedir. Bununla birlikte, derslerin akademik tarafları genel olarak açık iken, moral ve sosyal taraflar “örtülü programın” (hidden curriculum) bir parçası olarak kapalı kalmaktadır (Evertson ve Neal, 2006).

Sınıf yönetimi stratejileri ise, öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde etkili olduğu kadar, belki de daha çok, moral ve sosyal yanları üzerinde etkili olmaktadır (Evertson ve Neal, 2006). Bir arada barış içinde yaşanılmasını sağlayan tutum ve değerlerin geliştirilmesi, demokrasinin destekçisi, yansıtıcı ve eleştirel düşünmenin temeli olup, farklı bakış açılarına imkân tanımaktadır. Bunlar sınıfların ayrılmaz parçaları olup; öğretmen ve öğrenciler arasındaki günlük etkileşimlerin hayati parçalarıdır. Bu günlük etkileşimler aynı zamanda başarıyı arttırmanın anahtarı olduğu belirtilmiştir (Evans, 2005).

Gore (1998)'a göre değerler daima sınıf pratiklerinde yerini almaktadır. En belirgin özellikleri ise nadiren açıkça ifade edilen, fakat genellikle dolaylı olarak varlıklarını sezdiren unsurlar olarak sınıf içerisinde varlıklarını göstermeleridir. Değerlerin tam olarak keşfedilmesinin zor olması ve açıkça ifade edilmeyişindeki nedenlerden biri, analiz edilmesinin zor olmasıdır. Değerler, öğretmenin derinlerdeki dünya görüşüne göre biçimlenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler değerleri yansıtmak konusunda iyi hazırlanmamış olabilir ve içgüdüye dayalı günlük kararlarda sınıf düzeyinde pek çok karar vermek zorunda kalabilmektedirler (Halstead ve Taylors, 1996).

Halstead ve Taylors'a (1996) göre, okulun değerleri müfredatında, disiplin süreçlerinde ve özellikle de öğretmen - öğrenci ilişkilerinde görünmektedir. Değerler

öğretmenlerin sınıfta neyi teşvik etmek ve izin vermek için seçtikleri ve çocukların öğrenmeye katkılarına verdiği yanıtla yollarıyla yansıtılmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi içinde ortaya çıkan bu yansıma ise nihayetinde öğrencilerin değerleri öğrenmesine sebep olmaktadır. Sınıf içindeki yerleşim şekilleri bile değerleri içermektedir.

Öğretmenlerce desteklenen açık ve dolaylı değerler ile değerler eğitiminde kullanılan sınıf yönetimi teknikleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okullarında öğretmenlerce açıkça desteklenen değerler, başkalarıyla iyi geçinme ve nezaket gibi evrensel moral değerlerin özelliklerini açıkça yansıtmaktadır. Genel bir ifadeyle, öğretmenler ve öğrencilerce üzerlerinde anlaşılan davranış kodları ile öğretmenlerce kullanılan açık olmayan sınıf yönetim teknikleri ve sınıf kuralları, üzerlerinde mutabık olunan özelliklerini güçlü bir şekilde göstermektedir. Bununla birlikte, kullanılan esnek metotlar, işbirliği stratejileri, disiplin kodları, öğretmenin öğrencilerin hepsine eşit bir şekilde muamele etmesi gibi konular hem değerler eğitimi hem de sınıf yönetimi bakımından önemli sayılmaktadır (Stephenson, 1997: 89-90).

1.6.5. Sınıf Yönetiminde Oyunun Yeri

Eğitsel süreçlerin başarılı olabilmesi, kullanılan yöntem ve tekniğin uygunluğu, bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine hangi yöntem ve tekniğin uygun olabileceğine dair bilgiye sahip olmaları ile mümkündür (Demirel, 2009). Oyun, bir hedefe yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız olabilen, ancak her şekilde çocuğun isteyerek ve hoşlanarak içinde yer aldığı; bilişsel, fiziksel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, hayatın bir parçası ve çocuk için en etkili öğrenme sürecidir (Kaya ve Elgün, 2015; akt. Özyürek ve Çavuş, 2016). Çocukların eğitiminde, çocuğa görülmek açısından uygun yöntem ve tekniklerin başında eğlenerek öğrenmeyi ifade eden “oyun”un geldiği bilinmektedir. Oyun, bedensel ve zihinsel yetenekler ile sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek için genellikle gerçek yaşamdan farklı bir ortamda sergilenen, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine has kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süregelen, çok büyük oranda gönüllü katılım yolu ile toplumsal grup oluşturulan ve

katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Gözalın ve Koçak, 2014). Bu bakımdan oyun, eğitsel süreçler ve çocuk için vazgeçilmezdir.

Eğitimde oyun, çocuk için bir eğlenme aracı olmasının yanı sıra çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel anlamda gelişmesini desteklemesi bakımından aileler ve eğitimciler tarafından sıklıkla bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Henniger, 2002; Xu, 2010; akt. Özyürek ve Çavuş, 2016).

Oyun, çocuklara taklit, hayal gücü ve eğlence yoluyla öğrenme ve davranışlarının sonuçlarını deneyimleme hakkında bilgi edinme fırsatları sağlamaktadır. Bununla birlikte, eğitimcilerin sınıf düzenini sağlama ve çocukların onlara olanak sağlayacak becerileri kazanması ve geliştirmesi için fırsatlar sunması gerektiği durumlar olacaktır: Bir çocuğun davranışı; akademik performansı, okul içindeki ve dışındaki sosyal ilişkileri, sosyal becerilerdeki bilgi ve anlayışlarından etkilenmektedir. Çocuklara önemli kişilerarası ve çatışma çözme becerilerini öğretmenin sadece ailenin sorumluluğunun olmadığı, aynı zamanda okulun da önemli bir rolü olduğu açıktır. Hem evde hem de okulda bu becerileri geliştirmek için birlikte çalışmak çocuğa yarar sağlar ve aynı zamanda güçlü bir ev-okul bağlantısı oluşturmaya da yardımcı olur (Pupil Wellbeing Team, 2012). Corrigan (2006), çocukların sınıfta uyumluluğundaki iyileşmelerin, ancak öğretmen ve öğrencileri arasında sıcak ve duyarlı oyun oturumlarının başlatılmasıyla sağlanabileceğini belirtilmektedir (akt. Darren Gabriel Levine, 2010).

Sınıf yönetimi için büyük önem arz eden, sınıf kural ve düzenlemelerinin etkili olabilmesi, öğrencilerin bunları doğru biçimde kavramalarına ve uygun davranışları göstermelerine bağlıdır. Bu nedenle kural ve düzenlemeleri öğrencilere oyunlaştırarak öğretme yollarından bazıları ise şunlardır (Jones, Jones 1997; akt. Şahin, 2002);

- **Kukla oyunları:** Rol oynama davranışlarında kuklalar kullanılır. Amaç, uygun olmayan davranışları, davranışla ilgili kuralı, onun yerine konulması gereken davranışları öğrencilerin belirlemelerine yardımcı olmaktır.

- **Posterler:** Öğrenciye, belirlenen kuralları gösteren, örneğin güvenlik kuralları, hijyen kuralları vb. ile ilgili posterler sınıfa, kafeteryaya ve okul koridorlarına asılır.
- **Oyun oluşturma:** Öğrencilerden kural ve işlemler üzerine bir oyun yazmaları ve oynamaları istenir. Öğrencilerin diğer sınıflarda da bu oyunları sergilemeleri istenir.
- **Kural oyunu:** Sınıf kurallarına ilişkin listeden her kurala bir sayı verilir ve oyun kartları yapılır. Öğrenciler kendisinde olan ve kural yazılı olan sayı çıktığında (bingo gibi) sayılarını kapatırlar.
- **Yanlış yol:** Öğrenci yanlış yönde bir davranış gösterir veya yanlış bir süreci izler. Rol videoya alınır ve bütün grup izler ve tartışır. Yalnızca yanlış olan davranış değil, doğrusu da tartışılır.
- **Kuralı bir torbaya koyma:** Kurallar kartlara yazılarak bir torbaya konulur. Öğrencilerden torbadan çektiği bir kuralı sınıfa açıklaması istenir.
- **Kuralları gizleme:** Kâğıt katlanır ve iç tarafa sınıf kuralı yazılır. Katlanmış kâğıdın dışına kurala ilişkin ipucu verilir. Öğrenci ipucunu okuyarak kuralı tahmin etmeye çalışır. Katlanmış kâğıt açıldığında doğrusu görülür.
- **Numaralandırılmış kurallar:** Her sınıf kuralının bir parçası vardır. Kural öğretildiğinde kurala ilişkin özel bir ipucu verilir, parmağı ile doğru numarayı göstermesi beklenir.
- **Ayrımlaştırma:** Sınıf kuralları ile ilgili, doğru olan veya olmayan davranışların listesi geliştirilir. Öğrenci listeyi okuyarak doğruyu yanlıştan ayırt etmeye çalışır ve böylece aynı anda iki liste yapılmaya çalışılır.

Sınıfta bulunan materyaller kullanılarak öğrenme amaçlarına uygun bir fiziksel oyun tasarlama yolu da tercih edilebilir. Bu noktada istenen oyunun fiziksel ya da dijital

olması öğrenme ortamının sağladığı alt yapıya bağlı olup eğitimcinin tercihinine göre değişiklik gösterebilmektedir. Tüm sınıfın aynı anda katılımı sağlanabiliyorsa oyun öğrenme sürecinin neredeyse tamamını kapsayacak ya da öğrenme sürecinin destekleyicisi olacak biçimde kullanılabilir. Yine tüm sınıfın katılımının gerçekleşmesi durumunda aralarda öğretmenin gösterip öğrencilerinde yapmasını beklemesi gibi kazandırılmak istenen becerinin ve bilginin pratiğinin yapılması amacıyla oyunlar öğrenme sürecinde sıklıkla yer alabilmektedir. Öğrencilerin tamamının aynı anda oyuna dâhil edilemeyeceği bir durumda ise sınıfı ikiye bölünebilir. Bu durumda gruplardan biri oyundaki öğrenme etkinliklerini tamamlarken, diğer grup ise oyun dışındaki öğrenme etkinliklerini yerine getirir. Ardından grupların öğrenme etkinlikleri birbirleriyle değiştirilerek tüm öğrenci grubu oyuna dâhil edilebilir. Sistem içine tüm öğrenciler tanımlanıp ardından öğrencilerin ödevleri, tamamlayacakları görevleri ve katılacakları etkinlikleri entegre edilerek sınıf yönetimi için kullanılabilir dijital oyunlaştırma uygulamaları da bulunmaktadır. Örneğin; küçük yaş grubu için ClassDojo (öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini evde resim, video ve mesajlar yoluyla paylaşarak birbirine bağlı topluluklar inşa etmek için öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin her gün kullanabildiği bir iletişim platformudur) ya da daha büyük yaş grubu için ClassCraft (5-6 öğrenciden oluşan her bir grubun bir karakter yaratması ile başlayan. içerisinde Healer (Şifacı), Warrior (Savaşçı) veya Mage (Büyücü) gibi karakterler barındıran ve öğrencilerin, bu karakterlerden birini seçmesiyle belli görevleri yapması ve yapmaması halinde belli yaptırımları olan bir nevi eğitsel bilgisayar oyunu). Bu uygulamalar sayesinde, aileler de çocuklarının gelişimini gözlemleyebilmektedirler (Samur ve Özkan, 2019).

1.7. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sayısal Veriler

5 Ocak 1961 tarihinde, İlköğretim ve Eğitim Kanununun yürürlüğe girmesiyle, ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önemin arttığı ve bununla birlikte okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmaların da yaygınlaştığı görülmektedir. Tablo.1.4’de, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan 2006 yılına kadar olan genel sayısal değişimleri göstermektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Tablo.1.4. Türkiye'de 1923 - 2006 Arası Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5880	136
1940-1941	51	1690	60
1943-1944	49	1604	63
1950-1951	52	1760	71
1963-1964	146	4767	180
1970-1971	413	10.714	743
1980-1981	2007	43.545	2874
1990-1991	3625	113.388	6624
1997-1998	7532	181.45	10.186
1998-1999	7976	207.319	11.82
2000-2001	9249	258.706	16.563
2001-2002	9643	289.066	18.149
2002-2003	11.314	320.038	18.921
2004-2005	16.016	434.771	22.030
2005-2006	18.539	550.146	20.910

(MEB, 2006)

Tablodan da görüldüğü gibi Cumhuriyet'in kurulduğu yıllardaki okul sayısı yalnızca 80 ve öğretmen sayısı yalnızca 136 iken; bu sayı 2006 yılı verilerine bakıldığında okul sayısı olarak 18,539 ve öğretmen sayısı olarak da 20,910'a ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

MEB (2018) verilerine göre 2013-2018 arası okul öncesi kurumlardaki öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı Tablo.1.5'te gösterilmiştir.

Tablo.1.5. 2013- 2018 Yılları Arası Okul Öncesi Kurumlarda Öğrenci, Öğretmen Ve Derslik Sayısı Verileri

	Çocuk Sayısı		Öğretmen Sayısı		Derslik sayısı	
	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel
2013-2014	923.590	135.905	48.333	14.994	37.387	13.079
2014-2015	985.013	171.648	51.319	16.719	39.070	13.718
2015-2016	1.017.436	191.670	54.145	18.083	41.566	16.699
2016-2017	1.124.727	201.396	57.957	19.152	46.706	26.264
2017-2018	1.264.73	236.355	61.427	22.227	49.167	29.685

Okullaşma oranı ile aynı doğrultuda son beş yılda okul öncesinde hem özel hem de resmi kurumlardaki öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları da artmıştır (Tablo.1.5). Fakat resmî kurumlardaki öğrenci sayısındaki yükseliş hızının öğretmen ve derslik sayısındaki yükseliş hızından daha fazla olması, öğretmen ve derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Örneğin, 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 19 iken, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında bu oran yaklaşık olarak 21 olmuştur. Resmî kurumlarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan bu yükseliş, öğretmen atamalarının ihtiyacı karşılar durumda olmadığını göstermektedir. Buna benzer şekilde, resmî kurumlarda derslik başına düşen öğrenci sayısı da 2013-2014 eğitim öğretim yılında yaklaşık 25 iken, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 26'ya yükselmiştir (TEDMEM, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen başına ve derslik başına düşen öğrenci sayısı (Tablo.1.5) bakımından özel eğitim kurumlarındaki durum, resmî eğitim kurumlarındakine göre oldukça iyi durumda olduğu görülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla özel okul öncesi kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (11), resmî kurumlardaki sayının (21) neredeyse yarısıdır. Özel kurumlarda derslik başına düşen çocuk sayısı (8) ise resmî kurumlardaki (26) sayının üçte birinden de düşüktür.

Milli Eğitim Bakanlığının son (07 Eylül 2018) yayınladığı verilere göre Türkiye'deki okul öncesi eğitimdeki okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı istatistikleri Tablo.1.6'de gösterilmiştir.

Tablo.1.6. 2017-18 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen, Cinsiyet Ve Derslik Sayısı Verileri

Okul Türü	Okul/ Kurum/ Sınıf	Öğrenci sayısı			Öğretmen sayısı			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Okul öncesi eğitim (Resmi + Özel)	31 246	1 501 088	782 646	718442	84 257	4 585	79 672	78 852
Anaokulları toplamı (Resmi + Özel)	10 073	647 685	338 467	309 218	45 135	2 439	42 696	4 587
Anasınıfları toplamı (Resmi + Özel)	21 173	853 403	444 179	409 224	39 122	2 146	36 976	4 265

Tablo.1.6'da görüldüğü üzere ülkemizdeki okul öncesi kurumlarının büyük çoğunluğunu genellikle ilkökul bünyesinde bulunan anasınıfları oluşturmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun da bu duruma paralel olarak anasınıflarında görev yaptığı anlaşılmaktadır. Ancak derslik sayılarına bakıldığında fiziki şartlardan dolayı anaokullarının daha çok dersliğe sahip olduğu fakat anasınıflarına devam eden öğrenci sayılarının anaokullarına devam edenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo.1.6 incelenmeye devam edildiğinde ülkemizde okul öncesi kurumlara devam eden kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısına göre oldukça yüksek (yaklaşık 40 kat) olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında, kuramsal çerçevenin tam anlamı ile oluşması amacı için, konu ile ilgili daha önceden yapılmış benzer çalışmalara yer verilmiştir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Araştırma konusunun bileşenleri ile ilgili (oyun, sınıf yönetimi ve değerler) alanyazında birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır;

Sucuoğlu, Bayraklı, Karasu ve Demir'in (2018) yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlarına göre; sınıf içi yönetim için hizmet öncesi ve hizmet içi derslerin içeriğinin gözden geçirilmesi ve öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bilgilerini sınıflara aktarmak için daha fazla fırsat verildiğine ve dahası, kendileri hakkında uygun geri bildirimlerde bulunup bulunmadığına inanılmakta, öğretmenlerin olumlu davranışların çocukların davranışları üzerindeki gücünü bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, çocukların gelişim düzeyine uygun olarak çeşitli stratejiler kullanmanın, tüm çocuklar için aynı stratejileri kullanmaktan daha iyi çalıştığını kabul edilmektedir.

Kaplan'ın (2018) yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğretmenlerin içinde bulunduğu yaşa göre değişip değişmediği araştırılmış ve bunun sonucunda sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öğretmen yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve öğretmenlerin eğitim durumlarıyla sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklı bulunmuştur. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Puanında, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunu olanlardan daha yüksek bir sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turla, Şahin ve Avcı (2001), okul öncesi öğretmenleri için fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin artması ile yeni yöntem ve teknikleri kullanma konusunda istekli

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bunları kullanmak için çalıştıkları kurumlardaki yönetim uyumsuzluklar yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süre değişkenlerine göre incelenmiştir. Bunun sonucunda da gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmenleri, sınıfı kontrol altında tutmak için bazen bağırma, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ise ceza vermeye ve olumlu davranışa özendirmek için de ödül vermeye başvurduklarını belirtmişlerdir.

Doğan ve Uzmen (2003) tarafından yapılan başka bir araştırmada da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin sınıf içinde kullandıkları eğitim stratejileri ile ilgili görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerin eğitim yöntemleri ve bu yöntemlere dönük görüşlerinin, değerlendirilen bağımsız değişkenler yönünden farklı düzeylerde değişiklik gösterdiği ve bazı stratejilerin öğretmenlerce bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır.

İra (2004), “Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme” isimli çalışmasında;. Sınıf içerisinde etkili sınıf yönetimi olması için, sınıf içi ilişki düzeninin öğrencilerle birlikte oluşturulması gerektiği, sınıftaki olayların daha çok nedenlerinin üzerinde durulması gerektiği, öğrencilerin tüm gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği, buna bağlı olarak öğrencilerden içinde bulunduğu gelişim düzeyine uygun davranışlar beklenmesi gerektiği, kısacası öğrenci merkezli bir öğretimin uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Güven ve Cevher (2005) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine dönük becerilerinin yeterli seviyede olduğu görülmektedir. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından okul öncesi

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin durumda ise anlamlı fark bulunmuştur.

Daşiran (2013), yaptığı okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğini irdeleyen araştırmada; Araştırma sonuçlarına göre etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye dönük hazırlanmış eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileri geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtilmektedir.

Şahin (2013), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun sınıf yönetimi ile ilgili inanış ve uygulamaları incelenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi konusunda değişik disiplin stratejilerinin kullanılmasına ilişkin inanış ve uygulamalarının tutarlılık içerdiği bulunmuştur. Bunun yanında, çalışmanın sonuçlarına göre, okulun sahip olduğu fiziksel özellikleri ile çocukların özelliklerinin, sınıf yönetiminin dört boyutuna (sınıf fiziksel çevresinin düzenlenme, etkinlikleri planlanma ve programlanma, sınıf içi etkili ilişki ve iletişim yolları kurulma ve öğrenci davranışlarını yönetilme) dönük öğretmen uygulamalarını etkilediklerini göstermiş olduğu görülmüştür.

Semerci (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasından sonuçlara göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle mesleki kıdem değişkeni arasında zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamadaki yeterlik, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve istenmeyen davranışların yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Demir'in (2015) yaptığı, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemeye dönük çalışmadan çıkan sonuçlarına göre; çocukların gelişim durumlarını öğretmenleri ile kurdukları ilişkilere açıkça yansıttıkları görüldüğünü belirtmektedir. Çocuğun başarı durumunun çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkisinin niteliğine bağlı olduğu, olumlu bir çocuk ve öğretmen ilişkisinin, çocuğun her alanda sağlıklı gelişmesine önemli katkılar sağladığı ve bu açıdan öğretmenin çocuklar ile kurduğu

ilişkilerde çocukların gereksinimlerine karşı gösterdiği destekleyici tutumun, sağlıklı bir ilişki kurulmasının gerekliliğinin önemini ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada Dal (2016), okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini incelemiştir. Çalışmadan çıkan bazı sonuçlar şu şekildedir; istenmeyen davranışların serbest zaman etkinliklerine meydana geldiği, bunun sebebinin ise öğretmenlerin bu etkinliği gerektiği gibi uygulamamaları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin belirttiği bir diğer durum ise çocukların daha çok etkinliklerden sıkıldığı zaman istenmeyen davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir.

Can ve Arslan'ın (2018) yaptığı, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemeye dönük çalışmadan çıkan bazı sonuçlar şunlardır; 5. 6. 7. ve 8. sınıflardaki öğrenciler öğretmenlerinin “öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma” konusunda belirtilen maddeye “orta” düzeyde uyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine “çok” düzeyde uymalarını beklediği görülmektedir. Ancak öğrenciler, sorumlu öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine genelde “orta” seviyede uyduklarını belirtmişlerdir.

2.2. Değerler İle İlgili Araştırmalar

Ördek'in (2016) yaptığı İnsancıl Değerler Eğitim Programı'nın hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitimde uygulanması konulu çalışmadan çıkan sonuçlarına göre; İDEP (insancıl değerler eğitim programı) Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının amaç, özellik ve programda yer alan kazanım ve göstergelerle harmanlayarak uygulanabileceği, İDEP'in, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimin temel ilkelerinde yer alan saygı, sorumluluk gibi duyu ve davranışların kazanılmasında yararlı olabileceği, İDEP'in çocukların kendilerinin ve hayvanların duygularını fark etmelerine yardımcı olacağı aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığı, çocukların İDEP kapsamında edindikleri kazanımları günlük yaşamlarına da yansıtılabildikleri görülmüştür.

Kuzu'nun (2015) yaptığı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımalarını inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların büyük oranda "İyilikseverlik" ve "Evrensellik" başlığındaki değerleri öğretmeyi istediği, bunun yanında bu kategorideki değerleri öğretirken de zorlandıkları ancak yine öğrencilerde en fazla bahsedilen iki kategorideki değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demircioğlu'nun (2016) yaptığı "Hilmi Ziya Ülken'e Göre Okul Öncesi Eğitimde Oyun - Değer İlişkisi" isimli çalışmada elde edilen sonuçlara göre ise; okul öncesi grubundaki çocuklar, gelişimsel özelliklerinin gereği olarak oyun çağındaki çocuklardır. Dolayısıyla oyun, bu yaş grubundaki çocukların eğitiminde temel unsurlardan biridir. Özellikle gruplarla oynanan oyunlar, çocukların bireysel gelişimleri yanında toplumsallaşma süreçlerine de katkı sağlamaktadır. Bu oyunlar sayesinde çocuklar, grupta birlikte hareket edebilmeyi, plan yapmayı, problem çözmeyi ve daha birçok beceriyi edinirler. Yine bu oyunlar çocukların *ben*, *biz* ve *başkaları* kavramlarını özümsemelerini ve bu kavramların birbirleriyle olan ilintilerini keşfetmelerini sağlar.

Şahin'in (2017) okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri incelenmiş ve genel olarak şu sonuca varılmıştır; Değerler aktarımında, bilhassa okul öncesi dönemde, çocuklara uygulanan en güzel yöntemlerden biri "oyunlar"dır. Okul çağında çocuğun hayatında oyun önemli bir yere sahiptir. Daha önce genellikle, tek başına ya da annesiyle oyun oynayan çocuk bu dönemde arkadaşlarıyla oyun oynamaya başlar. Çocukların kişilikleri kendilerinin ve başkalarının buldukları oyunlarda gelişir. Arkadaşlarıyla oynamak, çocuğa işbirliği ve yardımlaşmayı öğretmektedir. Oyun ile toplumsallaşmaya adım atan, "ben" ve "başkası" kavramlarını öğrenen çocuk, vermeyi ve almayı, yani paylaşmayı oyun vasıtasıyla öğreneceği belirtilmiştir. Araştırmada, oyunla çocuğun duygularını ifade ettiğini, günlük yaşamda çevresinde aldığı uyaranların oluşturduğu gerilimden kurtulduğunu, duygusal sorunlarını çözebildiğini bilinmesi gerektiği; bu yüzden çocuklar için uygun olan oyun ortamları hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. (Şahin, 2017).

Şanlı ve Güngöraytar'ın (2017) çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre; çocukların yalnızca değer anlamının ne olduğunu bilmesinin yeterli olmadığı ve çocukların değerleri davranışlarına yansıtma durumlarına da bakılarak değerleri tutumlarına yansıtacak çalışmalar planlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca çalışmada çocukların değerleri hangi metaforlarla açıkladıklarına dönük bulgular da sunulmuştur.

Çatalbaş (2018), okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmasından çıkan sonuçlardan bazıları şu şekildedir; karakter değerlerinin kazandırılması sürecinde kullanılacak materyallere ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda bilgi-beceri eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve yazılı medyanın değer öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bartan'ın (2018) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre; okul öncesi öğretmenlerinin kişisel olarak değer önceliklerinin; saygı, sevgi, doğruluk, dürüstlük, manevi değerler, aile ve diğer şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öncelik sırasına bakıldığında da insani ve toplumsal değer kavramların daha öncelikli yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazandırmak için kullandıkları yöntem/tekniklere ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin üç farklı yöntem/teknikle sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Birincisi telkin yöntemi örnekler, açıklama, yönlendirme, olumu ve olumsuz destek ve model olmayı kapsadığı, genellikle rol oynama, oyunlar ve benzetim gibi tekniklerin kullanıldığı belirtilmiştir. İkincisi belirginleştirme yöntemi: rol oynama, benzetim, tasarlanmış ya da gerçek-değerle yüklü durumlar, derinlemesine kendini analiz etme alıştırmaları, duyarlılık etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup tartışması gibi teknikler kullanılmaktadır. Üçüncüsü ise değer analizi, çocuklar, kazanacakları değerleri muhakeme ve akıl yürütme süreci sonucunda kendileri seçmektedir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf içerisinde en fazla telkin yöntemi sohbet, drama, ikinci olarak değer belirginleştirme ve son olarak değer analizi yöntemleri ile eğitim sürecini devam ettirdiği fakat bu yöntemleri kavramsal tanımını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yeniay'ın (2019) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre; Behiç Ak'ın 18 hikâye kitabında; alçak gönüllülük, arkadaşlık ve dostluk, cömertlik, çalışkanlık, dürüstlük, kanaatkârlık, merhamet, paylaşmak, saygı, sevgi, tasarruf etme, teşekkür etme, ümit, vefa ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı belirtilmiştir. Hikâyelerde bu değerler bazı yerlerde açık ve belirgin bir şekilde; bazı yerlerde sezdirme yoluyla verildiği belirtilmiştir. Çocuklar, Behiç Ak'ın kitaplarıyla buluşmaları sayesinde bir taraftan keyif alacağı ve okuma alışkanlığı da kazanacakları aynı zamanda bu değerleri edinmiş olacakları vurgulanmıştır

2.3. Oyun İle İlgili Araştırmalar

Bozan'ın (2014) yaptığı çalışmada; cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı bulunmuştur. Yaş grubu değişkenine göre ise, 41 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin oyunun öğrenmeye ilişkisiyle ilgili görüşlerinin yaşları 21-30 ve 31-40 olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanırken, oyunun uygulama alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirtilmiştir. Yaş grubu değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça oyunun eğitimdeki öğrenme ve gelişime katkılarının farkındalığı arttığı ifade edilmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre çalışma incelendiğinde ise, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı bir faktör olmadığı ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kıdemi artmasıyla tecrübelerden yararlanarak çocuklar için oyunun en iyi öğrenme yolu olduğunun sonucuna vardıkları aktarılmıştır.

Kadim'in (2012) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin, planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, görev yaptıkları okul yeri, okul türü, eğitim verdikleri yaş grubu, eğitim verdikleri sınıf mevcudu ve sınıfta öğretmenlerin yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

İnan'ın (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmen ve yöneticiler oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik olarak görüş birliği içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler; oyunun çocuk gelişimine olan katkının farkında olduğu, oyunların planlanırken çocukların gelişim özelliklerine göre hazırlanması görüşünde oldukları, oyuncakların çocukları eğitirken, eğlendirmesi gerektiğinin de farkında olarak, oyunu hem bir öğrenme aracı, hem de çocuğu tanımada önemli bir araç olarak gördükleri belirtilmiştir.

Tuğrul, Ertürk, Aslan ve Altınkaynak'ın (2014) yaptığı öğretmenlerin oyun algısını inceleyen araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin oyun algılarının daha çok eğlenceye/çocukların eğlenmesine dönük bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin en çok öne çıkan görüşü olan oyunun çocuklar için en iyi öğrenme yöntemi olması çalışmasında eğlence görüşüne göre çok daha az ön plana çıkmıştır.

Ünal'ın (2017) yaptığı, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına dönük metaforik algılarını irdeleyen çalışmada, araştırmaya katılan katılımcılarının büyük çoğunluğu oyunu; öğrenme aracı, eğlence ve rahatlama aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Giren'in (2016), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocuk için oyun kavramına ilişkin metaforları çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun oyunu bir öğrenme aracı, bir öğretme yöntemi olarak gördükleri belirtilmiştir.

Kaya, Yalçın, Kimzan ve Avar'ın (2017) yaptığı okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye karşı bakış açılarını irdeleyen çalışma sonuçlarına göre; çocukların oyunla eğlenirken daha iyi öğrendikleri ve bu yüzden oyunun okul öncesi eğitimde kullanılabilir en etkili öğretim yöntemi olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamının okul öncesi eğitimde oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilirliği konusunda hemfikir olmalarına dikkat çekilmiştir.

Gözalan'ın (2013) yaptığı oyun temelli dikkat eğitimi programının çocukların dikkat ve dil becerileri üzerine etkisini inceleyen çalışmada pozitif sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmacı ayrıca çalışmasında öneri olarak öğretmenlerin oyunu bir ğretim yöntemi olarak daha çok kullanması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

zdemir ve Ramazan'ın (2014) yaptığı okul öncesi öğretmenlerin oyuna ilişkin görüşlerinin alındđı çalışmada öğretmenler çocukların neden oyun oynadıkları ile ilgili soruya; doğal – ihtiyaç gereksinim, kendini ifade etme yolu, eğlenmek, rahatlama-enerji boşaltma, hayatı öğrenme-keşfetme-anlama yolu yönünde cevaplar verdiği görülmüştür.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, örneklemin özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu alışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel olarak yürütölen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütöncöl bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde yürütölmüştür. Olgubilim (Schram, 2003) insanların kendi yaşam dünyalarının bilinçli deneyimi; yani gündelik hayat ve sosyal eylemidir. Bu tip araştırmada (Patton, 2002), varsayım ve paylaşılmış deneyimlerde özün özü vardır. Bunlar, sıklıkla deneyimlenen bir olgu (fenomen) yoluyla anlaşılan ana anlamlardır. Farklı insanların deneyimleri ayrıç içine alınır, analiz edilir ve olgunun (fenomenin) gerçeğini tanımlamak için karşılaştırılır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde yer alan değer unsurlarının neler olduğu ve bu değer unsurlarının sınıf yönetimine nasıl etki ettiği hakkında derilemesine bilgi sahibi olmak ve bu konuda çeşitli çıkarımlar yapmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen 29 öğretmen

oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Amaçlı örnekleme modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Özdemir, 2007). Yapılan görüşmeler derinlemesine bilgi içerdiği, bu yüzden verilerin daha etkin bir şekilde analiz edilebilmesi için 29 kişiden oluşan örneklem sayısı yeterli bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntem olarak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122).

Nitel yöntemlerden en sık kullanılan yöntem görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme, insanların zihinlerinde oluşanları ortaya çıkarmak için kullanılan ya da kavramsal yapılarına girerek duygu, düşünce, eğilim, inanç ve değer yargılarının tespit etmeyi sağlayan veri toplama araçlarının en etkililerinden birisidir (Ekiz, 2009). Görüşmede kullanılan temel yöntem sözlü iletişimidir. Görüşmeler yapılandırılmış görüşme, yarı- yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada yapılan görüşmeler için, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu dört alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunun son haline karar verilmiştir. Beş öğretmenle pilot görüşme yapılmış daha sonra soruların anlaşılabilir olup olmadığı, verilen cevapların ölçülmek istenenleri ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için görüşme esnasında kaydedilen sesler yazılı biçime dönüştürülmüştür. Bu bilgi ışığında hazırlanan

görüşme formu araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde 6'sı demografik, 10 tanesi de açıklı uçlu olmak üzere 16 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmaya başlanmadan önce gerekli yasal izinler alınmış olup EK-1'de, EK- 2'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin görüşme tekniği kullanılarak görüşlerini almayı çocuk oyunlarında bulunan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkilerinin incelenmesini ve analiz edilmesini amaçlamaktadır.

Görüşmeleri gerçekleştirebilmek için öncelikle Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma için gerekli izin başvurusunda bulunulmuştur. Görüşmeler Etik Kurul Kararı (EK-1) ve araştırma izni (EK-2) alındıktan sonra, 11 Şubat 2019 – 30 Mart 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmayacak şekilde katılımcıların da uygun bulunduğu saatlerde ve ortamlarda, araştırma hakkında bilgi verilmesi ve onaylarının alınması sonrasında başlanmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen her bir görüşme 20 ila 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sırasında anlaşılmayan yerler araştırmacı tarafından katılımcının fikrini etkilemeyecek şekilde açıklanmış ayrıca eksik bilgi verildiği hissedilen yerlerde katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Görüşme kapsamında elde edilen veriler, araştırmacı tarafından anlık olarak not alınarak kaydedilmiştir.

Görüşmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde değişiklik yapılmadan ham veriler okuyucuya sunulmuştur. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve görüşülen öğretmenler K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak okuyucuya sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yazılı dokümanların incelenmesinde en sık kullanılan teknikler içerik analizi ve eleştirel söylem analizidir. Bununla birlikte, bu yöntemler sadece yazılı dokümanların incelenmesinde değil, görüşme, film, görüntü ve benzeri materyalin içeriğinin çözümlenmesinde de kullanılır.

İçerik analizinde tündengelimci bir yol takip izlenmektedir. İçerik analizinde araştırmacı, öncelikli olarak araştırmanın konusuyla ilgili kategoriler oluşturmaktadır. Daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacının dikkatli olması ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Silverman, 2001).

Olgubilim araştırmalarında veri analiz, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda, veriler dört basamakta analiz edilir: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların oluşturulması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma verilerinin toplanması sonucunda 10 tema ve bu temalara bağlı olarak alt kategoriler oluşturulmuştur. İç geçerliği sağlamak için, hazırlanmış olan soruların alandan 7 uzmanın değerlendirmesine sunulmuş, uzmanlarca gerek görülmeyen bazı sorular çıkartılmıştır. Uzmanlarca görüş birliği sağlandıktan sonra görüşme forumu uygulamaya sokulmuştur (Creswell ve Miller, 2000; akt. Kılıç ve Arslan, 2016). Araştırmada yanlılık yaşanmaması için katılımcıların görüşleri olduğu gibi kaydedilmiş, ayrıca çalışmada gerekli yerlerde bu görüşlere katılımcıların aktardığı şekliyle yer verilmiştir. Yine yanlılığı engelleyecek bir başka unsurun da,

çalışmacının daha önceden okul öncesi alanında iş deneyimi olması olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmanın dış geçerliliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için, görüşme formunu geliştirme süreci ve bu süreçte yararlanılan kaynaklar kaydedilmiştir.

Oluşturulan tema – kategoriler tablo halinde analizleri ile birlikte bulgular kısmında sunulmuştur.



4. BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar sunularak bulgular desteklenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen bulgularda, katılımcılara ilişkin görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak bilgiler sunulmuş ve K1, K2... şeklinde katılımcıların ismi saklı tutularak kodlanmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet durumları Tablo.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo.4.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	26	89,65
Erkek	3	10,35
Toplam	29	100,00

Tablo.4.1 incelendiğinde araştırmaya 26 kadın, 3 erkek okul öncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Durumları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş durumları Tablo.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo.4.2. Katılımcıların Yaş Aralığı Dağılımları

Yaş Aralığı	N	%
20-30 Yaş	11	37,93
31-40 Yaş	13	44,82
41 Yaş ve Üstü	5	17,24
Toplam	29	100,00

Tablo.4.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunu (13 kişi) 30-40 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır. Bu grubu 11 kişi ile 20-30 yaş arası grup ve araştırmaya katılan katılımcıların en az bulunduğu yaş aralığının ise 40 yaş ve üstü grup oluşturduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Durumları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev durumları Tablo.4.3’de gösterilmiştir.

Tablo.4.3. Katılımcıların Görev Durumu Dağılımları

Görev Tanımı	N	%
Kadrolu	20	68,96
Sözleşmeli	-	0
Ücretli	9	31,04
Toplam	29	100,00

Tablo.4.3’te görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğunun (20 kişi) görev durumu kadrolu öğretmendir. Araştırmaya katılan 9 kişinin görev durumu ise ücretli öğretmenliktir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında ise sözleşmeli statüsünde çalışan öğretmen yoktur.

4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları Tablo.4.4’de gösterilmiştir.

Tablo.4.4. Katılımcıların Eğitim Durumu Dağılımları

Eğitim Durumu	N	%
Lisans (Eğitim Fakültesi)	23	79,31
Ön Lisans (Çocuk Gelişimi)	4	13,79
Açık Öğretim	2	6,90
Toplam	29	100,00

Tablo.4.4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi (okul öncesi öğretmenliği) mezunudur. Araştırmaya katılan 4 öğretmen ön lisans, 2 öğretmen ise açık öğretim fakültesi (okul öncesi öğretmenliği) mezunudur.

4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Durumları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum tipleri Tablo.4.5’de gösterilmiştir.

Tablo.4.5. Katılımcıların Çalıştığı Kurum Dağılımları

Çalıştığı Kurum	N	%
Bağımsız Anaokulu	17	58,62
Anasınıfı	12	41,38
Toplam	29	100,00

Tablo.4.5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 17’si bağımsız anaokulunda, 12’si ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışmaktadır.

4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Durumları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tecrübe durumları yıl bazında Tablo.4.6’da gösterilmiştir.

Tablo.4.6. Katılımcıların Mesleki Tecrübe Yılı Dağılımları

Mesleki Tecrübe	N	%
1-5 Yıl	5	17,24
6-10 Yıl	10	34,48
11-15 Yıl	3	10,34
16 Yıl ve Üstü	11	37,94
Toplam	29	100,00

Tablo.4.6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünü mesleki tecrübesi “15 yıl ve üstü” ve 5-10 yıl arasında olanlar oluşturmaktadır. Bu grupları 5 kişi ile 1-5 yıl arası, 3 kişi ile 10-15 yıl arası mesleki tecrübesi olanlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın bundan sonraki kısmı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri temalar ve bu temalara bağlı alt kategorilere ayrılıp incelemeler yapılmıştır.

4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi kavramı sizin için ne ifade etmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.7’de gösterilmiştir.

Tablo.4.7. Katılımcıların Sınıf Yönetimi Algısı Dağılımları

Tema 1: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
İletişim	8
Kurallar	7
Düzen	7
Öğretmen Hâkimiyeti	5
İşbirliği	3
Etkili Etkinlik Uygulamak	2
Tutarlılık	2
Çocuk Merkezli Olmak	2
Disiplin	2
Etkili Rehberlik	1
Yaş Grubu Eşitliği	1

Tablo.4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu, sınıf yönetiminin; “iletişim” (8 kişi), “kurallar” ve “düzen” (7 kişi) kavramları ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Bunları “Öğretmen Hâkimiyeti” (5 kişi), “İşbirliği” (3 kişi), “Etkili Etkinlik Uygulamak (2 kişi), “Tutarlılık” (2 kişi), “Çocuk Merkezli Olmak” (2 kişi), “Disiplin” (2 kişi), “Etkili Rehberlik ve “Yaş Grubu Eşitliği” (1 kişi) ile ilgili olduğunu düşünenler takip etmektedir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Sınıf yönetimi bana göre sınıfla ilgili her şeydir. Disiplin, iletişim ve kuralların bu konuda çok önemli olduğunu ve çocukların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum” (K20).

“Sınıftaki huzurlu ortam demek bana göre. Tamamen öğretmen ve öğrenci arasındaki bağa bağlıdır. Bu bağ sevgi bağı olmalı. Öğrenci öğretmeni, öğretmen de öğrenciyi sevdiği zaman her şey yolunda gidiyor. Sükûnet önemli, yani öğretmenin sınıfta bağırarak konuşmaması gerekiyor” (K24)

“Öğretmenin hâkimiyeti demek. Diğer bir yandan yaş grubu eşitliği çok önemlidir sınıf yönetimi için. Ayrıca çocukların daha önceden okul öncesi eğitim alıp almaması kural bilinci açısından çok önemli” (K11).

“Çocuklarla ve sınıfla ilgili her şeydir sınıf yönetimi. Öğretmen – öğrenci ilişkisi büyük bir etkidir. Ayrıca tutarlılık ve aile ilişkileri de sınıf yönetiminin önemli bileşenlerindedir” (K15).

“Sınıf yönetimi demek bana göre sevgiye dayalı iletişim demek. Çünkü çocuklar yaş itibari ile bağlanma sorunları yaşayabiliyorlar. Bunu en güzel çözümü sevgi olduğunu düşünüyorum” (K9).

“Benim için sınıf yönetimi çocuklarla bir bütün olmayı ifade ediyor. Yani çocuklarla birlikte oynamak birlikte yemek yemek birlikte gülmek eğlenmek, bir başka deyişle çocuklarla birlikte hayatı deneyimlemeyi ifade ediyor” (K3).

“Bana göre sınıf yönetimi öğretmenin çocuklarla iyi bir iletişim kurmasından geçiyor. Çünkü soru işaretlerinin olduğu bir ortamda etkili bir yönetimden bahsedilemez. Bu sınıf için oldukça geçerli bir durum” (K29).

4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Oyun Algısı

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde oyun neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, öğretmenlerin oyun algıları ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.8’de gösterilmiştir.

Tablo.4.8. Katılımcıların Oyun Algısı Dağılımları

Tema 2: Öğretmenlerin Oyun Algıları	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Oyun ile öğrenirler	15
Kendilerini en iyi ifade ettikleri etkinlik	6
Eğlence	5
Çocuğu tanımanın en iyi yolu	5
Sosyalleşme	5
Fazla enerjilerinin boşaltımı	3
Hayata hazırlar	2
Hayal dünyasının gerçeğe yansımaları	2
Tüm gelişim alanlarını olumlu etkileme	2
İhtiyaç	2
Yaratıcılık	1

Tablo.4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (15 kişi) çocukların oyun ile öğrendiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların bir bölümü (6 kişi) oyunun kendilerini en iyi ifade ettikleri etkinlik olduğunu, bir bölümü (5 kişi) oyunun bir eğlence aracı olduğunu, bir bölümü (5 kişi) çocuğu tanımanın en iyi yolu ve yine bir bölümü (5 kişi) bir sosyalleşme aracı olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3ü oyunun çocukların fazla enerjilerinin boşaltımını sağlayan bir etkinlik olarak görmektedir. 2 kişi oyunun çocukları hayata hazırladığını, 2 kişi oyunun çocuğun hayal dünyasının gerçeğe yansımaları olduğunu, 2 kişi oyunun tüm gelişim alanlarını etkileyen bir unsur olduğunu ve yine 2 kişi oyunun çocuk için bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 1 kişi ise oyunun yaratıcılığı geliştiren en önemli etken olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların soyut olarak öğrenmeleri çok zordur. Oyun öğretmek istediklerimizi somutlaştırarak daha kalıcı öğrenmeler olmasını sağlıyor. Çocuk aynı zamanda oyun sayesinde kendini ifade etmeyi öğreniyor. Özgür bir ortam sağlıyor oyun böylece çocuk bağımsızlaşıyor” (K4).

“Çocuklar oyun ile hayatı öğreniyorlar. Oyun bir nevi minyatür bir hayat demektir. Oyun ile birlikte kendilerine rol model edinerek kişiliklerini oluşturuyorlar” (K8).

“Çocuk kendini en iyi oyunlarda ifade edebiliyor. Ayrıca çocuğu tanımak için oyun en etkili yoldur” (K15).

“Çocuklar oyunla öğrenecek yaşadılar. Oyunla daha etkili öğrenirler. Okul öncesinde amaç bilgiyi yüklemek değil kavratmak ve sezdirmek olmalı. Oyun bunun için en etkili yoldur” (K10).

“Çünkü çocuklar oyun yoluyla kendilerini ifade ediyor. Oyun oynarken çocuğu gözlemlemek bize çocuk hakkında birçok bilgi verebilir. Yani çocuğu tanımak ve problemlerini görmek oyun içerisindeyken daha kolaydır” (K20).

“Çocuk hayatı öykünerek öğrenir. Çocuk için oyun kesinlikle bir ihtiyaçtır. Canlandırma yapmak istiyorlar. Hayallerini oyunla gerçeğe dönüştürebiliyorlar”(K23)

“Bu çocuklar tam oyun çağında. Oyun yoluyla her şeyi öğretebiliyoruz. Oyun çocuğun hem öğrenmesi, hem eğlenceli vakit geçirmesi, hem sosyalleşmesi için çok önemlidir. Ayrıca tüm gelişimini alanlarını da olumlu etkiler” (K25).

“Ben en başta çocukları için çok büyük bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Oyun ile rahatlıyorlar, eğleniyorlar ve fazla enerjilerini atıyorlar. Grup dinamiğini sağlamak için oyun çok etkili bir yol. Özellikle içine kapanık ve pasif çocukların sosyalleşmesi kendini ifade edebilmesi için en etkili yollardan biri” (K29)

“Her şey oyundur bu çağda. Çocuklar oyunu çok seviyor. Hatta okula oyun için bile geliyor olabilirler. Düz anlatımdan çok daha etkili çocukların eğlendiği sevdiği en güzel etkinlik bence” (K21).

“Çünkü çocuklara etkili bir öğretim yapmak ancak oyun yoluyla mümkün oluyor. Çocuğun kendini keşfetmesi bazen de sadece eğlenmesi için oyun çok önemlidir. Sosyalleşmesi içinde ayrıca önemli”(K22).

4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıflarında Oyun Tercih Durumları

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde etkinliklerinizde hangi tür oyunlara yer veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, öğretmenlerin oyun tercihleri ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.9’da gösterilmiştir.

Tablo.4.9. Katılımcıların Oyun Tercih Durumları

Tema 3: Öğretmenlerin Oyun Tercihleri	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Kurallı	14
Hareketli	11
Serbest	9
Dramatik	7
Yarışma	7
Müzikli	6
Eğitsel	5
İsındırıcı- Dikkat Toplayıcı	4
Bahçe	3
Yapılandırılmış	2
Kaynaşma	1
Beceri	1
Eğlendirici	1
Paralel	1

Tablo.4.9 incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun (14 kişi) sınıflarında en çok oynatmayı tercih ettikleri oyun türü kurallı oyun olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında katılımcıların diğer çok tercih ettiği (11 kişi) oyun türünün hareketli oyun olduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bir kısmı yine büyük bir kısmı (9 kişi) serbest oyunu tercih etmektedir. Katılımcıların diğer tercihleri ise dramatik oyunlar (7 kişi), yarışma oyunları (7 kişi), müzikli oyunlar (6 kişi), eğitsel oyunlar (5 kişi), ısındırıcı-dikkat toplayıcı oyunlar (4 kişi), bahçe oyunları (4 kişi), yapılandırılmış oyunlar (3 kişi), kaynaşma oyunları, beceri oyunları (1 kişi), eğlendirici oyunlar (1 kişi) ve paralel oyunlar (1 kişi) şeklindedir.

4.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıflarda Oyuna Zaman Ayırma Durumları

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde etkinliklerinizde oyuna ne sıklıkla yer veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, öğretmenlerin etkinliklerinde oyuna yer verme sıklığı ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.10’da gösterilmiştir.

Tablo.4.10. Katılımcıların Etkinliklerinde Oyuna Zaman Ayırma Durumları

Tema 4: Öğretmenlerin Etkinliklerinde Oyuna Yer Verme Sıklığı	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Günde en az 1	10
Günde en az 2-3	11
Günde en az 4-5	3
Günde en az 5-6	1
Günde en az 8-9	1

Tablo.4.10 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (11 kişi) sınıflarında günde en az 2-3 oyun oynattıkları görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların yine büyük çoğunluğunun (10 kişi) günde en az 1 oyun oynattıkları anlaşılmaktadır. Tablo.10 incelenmeye devam edildiğinde katılımcıların bir kısmının (3 kişi) günde en az 4-5 oyun, bir kısmının (1 kişi) günde en az 5-6 oyun, bir kısmın da (1 kişi) günde en az 8-9 oyun oynattıkları görülmektedir.

4.11. Öğretmen Görüşlerine Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde oynanan oyunların sınıf yönetimine etkileri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, oyunun sınıf yönetimine etkileri ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.11’de gösterilmiştir.

Tablo.4.11. Katılımcı Görüşlerine Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri

Tema 5: Oyunun Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Etkisi	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Sınıf İçi Olumlu İletişim - Etkileşim	11
Kural Öğrenimi	9
Etkinlik katılımı ve uyumu	5
Sıra bekleme becerisi	4
Bağlanma	3
Dikkat ve güdü artışı	2
Liderlik	2
Birlik – beraberlik	2
Motivasyon artışı	2
Olumlu davranış kazanımı	1
Zaman tasarrufu	1

Tablo.4.11 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğun (11 kişi) oyunun sınıf yönetimine olan en büyük etkisinin sınıf içi olumlu iletişim ve etkileşimini iyileştirdiği yönünde olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo.4.11 incelenmeye devam edildiğinde katılımcıların yine büyük bir kısmının (9 kişi) oyunun sınıf yönetimine etkisinin kural öğrenimi konusunda olduğunu

düşündüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanında katılımcıların bir kısmının (5 kişi) oyunun sınıf yönetime olan etkisinin etkin katılım ve uyum konusunda, bir kısmının (4 kişi) sıra bekleme becerisi konusunda, bir kısmının (3 kişi) bağlanma konusunda, bir kısmının (2 kişi) dikkat ve güdü artışı konusunda, bir kısmının (2 kişi) liderlik becerisi konusunda, bir kısmının (2 kişi) birlik – beraberliği sağlama konusunda, bir kısmının (2 kişi) motivasyon artışı konusunda, birer kişinin de olumlu davranış kazanımı ve zaman tasarrufu konusunda olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Oyun sayesinde çocuğun motivasyonu artıyor. Oyunun kendi içerisinde kuralları olduğu için kuralları içselleştiriyor ve böyle olunca kendi kendinin yönetimini sağlıyor. Mesela kurallara uymayınca oyun bozuluyor, oyunu bozan kişiyi bana ihtiyaç kalmadan çoğu zaman diğer arkadaşları uyarıyor”(K23).

“Oyun esnasında öğretmenin davranışları çocuğu çok etkiler. Oyun kurallarını benimseyen çocuk okul kurallarını daha iyi benimser. Aynı zamanda oyun esnasında kurulan bağ sevgiyi de güçlendiriyor”(K11).

“Dikkat ve güdü konusunda çocukları geliştiriyor. Bu iki kavram sınıf yönetimi için çok önemli bana göre. Aynı zamanda çocuklar eğlenerek öğrendiği için pozitif bir sınıf iklimi oluyor. Ve çocuklar duygularını daha güzel ifade edebiliyor”(K6).

“Çocuklar oyun sayesinde beklemeyi öğreniyorlar. Çünkü okul öncesi dönem çocukların beklemek gibi sabır gerektiren işleri yapmaları pek kolay olmuyor. Oyunlar sayesinde çocuklar doğal bir şekilde beklemenin önemini kavriyorlar. Aynı zamanda kendinin farkına varıp söylediklerimi daha iyi dinliyorlar”(K4).

“Çocuklara olumlu davranış kazandırma sürecinde en çok oyunlardan yararlanıyoruz. Olumlu davranış kazandırmak demek bir yönüyle daha düzenli ve uyumlu bir sınıf demek. Bu da sınıf yönetimine doğrudan etki ediyor”(K21).

“Aslında ben sınıf yönetimini bu oyunlarla sağlıyorum. Çünkü oyunlarla çocuğun merak duygusu her aman açık oluyor ve dikkat konusunda da sınıktı yaşıyor.

Çünkü oyunlar bu iki duyguyu çok önemser. Böylece yapılan etkinliklere daha etkin katılması ve sınıfa adapte olması kolay oluyor. Yani sınıf düzeni sağlanmış oluyor”(K24).

“Mesela ben sınıf kurallarını oyun ile öğrettim. Çok kalıcı oluyor. Sıraya geçmeyi, dinlemeyi oyunla öğreniyor”(K20).

“Zaman açısından ekonomik oluyor. Yani kısa zamanda çocukla oyun sayesinde istenilen sonuca hem de eğlenerek ulaşabiliyoruz. Yani daha iyi daha etkili bir öğrenme ortamı sağlıyor”(K16).

“Çocuklara eğitim vermek oyun sayesinde daha kolay olur yani işimiz kolaylaşır. Öğrencide sıra bekleme bilinci geliştiği için sınıf düzeni iyileşir”(K7).

“Bu oyunlar esnasında öğretmen rehber olduğu için olumlu iletişim ortamı oluşturuluyor yani oluşturulmalı daha doğrusu. Ve en güzel yanı da çocuk sevdiği şeyle yani oyunla öğreniyor bunu”(K1)

4.12. Öğretmen Görüşlerine göre Oyunların içinde Bulunan Değer Unsurları

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, oyunların içinde bulunan değer unsurları ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.12’de gösterilmiştir.

Tablo.4.12. Katılımcı Görüşlerine Göre Oyunların İçinde Bulunan Değer Unsurları Dağılımları

Tema 6: Öğretmenlerin Oyunlar İçinde Bulunan Değer Unsurları Algısı	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Saygı	21
Sabır	11
Yardımsverlik	10
Sevgi	9
Paylaşma	9
Arkadaşlık	8
Hoşgörü	8
Empati	5
İşbirliği	5
Özgüven	5
Nezaket	4
Hak – Adalet	3
Dürüstlük	2
Manevi değerler	2
Merhamet	2
Mutluluk	2
Düzenli olmak	1
Liderlik	1
Özdenetim	1
Yaratıcılık	1

Tablo.4.12 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (21 kişi) oyunların içinde en çok bulunan değer unsurunun saygı olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Ayrıca, katılımcılarının bir kısmı (11 kişi) oyunların içinde sabır değerinin bulunduğunu, bir kısmı (10 kişi) yardımsverlik değerinin, bir kısmı (9 kişi) sevgi değerinin, bir kısmı (9 kişi) paylaşma değerinin, bir kısmı (8 kişi) arkadaşlık değerinin, bir kısmı (8 kişi) hoşgörü değerinin, bir kısmı (5 kişi) empati değerinin.

Bir kısmı (5 kişi) işbirliği değerinin, bir kısmı (5 kişi) özgüven değerinin, bir kısmı (4 kişi) nezaket değerinin, bir kısmı (3 kişi) hak - adalet değerinin, bir kısmı (2 kişi) dürüstlük değerinin bir kısmı (2 kişi) merhamet değerinin, bir kısmı (2 kişi) mutluluk değerinin ve birer kişi de düzenli olmak, liderlik, özdenetim ve yaratıcılık değerlerinin bulunduğunu düşündüğü görülmektedir.

4.13. Öğretmen Görüşlerine Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkileri

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurların sınıf yönetimine etkileri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, oyunların içinde bulunan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkileri ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.13’te gösterilmiştir.

Tablo.4.13. Katılımcı Görüşlerine Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkileri Dağılımı

Tema 7: Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkisi Algısı	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Problemlerli davranışların azalması	7
Sınıf düzeninin sağlanması	7
Biz bilinci – arkadaşlık bilincinin gelişmesi	6
Bireyler arası saygının artması	6
Sınıf içi iletişimin artması	4
Kurallara uyumun artması	3
Paylaşımın artması	2

Tablo.4.13 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (7 kişi) değer unsurlarının sınıf yönetimine; problemlerli davranışları azaltma yönünde olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bir kısmı (7 kişi) değerlerin sınıf yönetimine sınıf düzeninin sağlanması konusunda, bir kısmı (6 kişi) biz bilinci – arkadaşlık bilincinin gelişmesi konusunda, bir kısmı (6 kişi) Bireyler arası saygının artması konusunda, bir kısmı (4

kişi) Sınıf içi iletişimin artması konusunda bir kısmı (3 kişi) Kurallara uyumun artması konusunda, bir kısmı (2 kişi) paylaşımın artması konusunda, olumlu etkileri olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Çocuklar arasında görülen şiddet davranışlarını azaltır. Sınıf içi maddi manevi paylaşım çok önemlidir bu değer unsurları sayesinde paylaşım ile ilgili konular gelişir, düzenlenir. Yine bu değer unsurları sayesinde arkadaşlık ve aile olma bilinci gelişir ve tüm bunlar sınıf yönetimini olumlu bir şekilde etkiler”(K2).

“Çocukların kendi aralarındaki iletişim artar. Aynı zamanda kendi aralarındaki denetim de artar. Yani sınıf içerisinde kendi aralarında oyun oynadıkları zaman yada bir etkinlik sırasında yanlış bir tutum sergileyen çocuk diğer arkadaşları tarafından uyarılıyor. Bu çok olumlu bir şey. Böyle olunca öğretmen süreci daha iyi yönetebiliyor” (K8).

“Daha düzenli ve bağları kuvvetli bir sınıfa etkisi var. Mesela durumu uygun olmayan öğrenciyle çok güzel paylaşımlarda bulunabiliyorlar. Paylaşım artınca iletişim de artıyor. Tüm bunlar olumlu bir sınıf iklimi oluşturup sınıf yönetimine etki ediyor”(K20).

“Çocuk bu değerleri benimseyince davranışlarına yansıtıyor ve bunları sınıfa aktarıyor. Sınıf düzeni sağlanıyor. Özellikle olumlu davranışlar sergileyen çocukların olduğu bir sınıfta iletişim kaliteli oluyor. Bu da iyi bir sınıf yönetimi demek”(K23).

“Değer kazanımı olmazsa sınıfta bir yönetimden de bahsedilemez. Yani çocuk ona söylenileni dinlemiyor, etrafındakilere saygı duymuyor, arkadaşları ile uyumsuz geçinen bir çocukların bulunduğu bir sınıfta sınıf yönetiminden bahsedilemez. Değerler kazandırıldığında gerçek bir sınıf yönetiminden bahsedebiliriz”(K24).

“Beklemeyi ve özellikle sabretmeyi öğrendiği zaman sınıfta düzen oluyor. Grup oyunlarında çocuklar arasında kurulan bağ sınıf yönetimini olumlu etkiliyor. Mesela

iyi durumda olan çocuklar diğerlerine yardım ediyor, bu da sınıf atmosferine olumlu etki ediyor”(K25).

“Oyunların içinde bulunan değer unsurları sayesinde yani çocukların bunları kazanması ile birlikte daha iyi, daha az sorun yaşanan, herkesin hatalarının farkına vardığı, şiddete başvurmadağı bir sınıf ortamı oluşur”(K29).

“Doğrudan etkileşim var oyunlarda. Sözel olarak ifade edemediklerini oyunda gösterebiliyorlar. Sabırla birbirlerini ve bizi dinliyorlar. Empati gelişimi ile birlikte istenmeyen davranışlarda da azalma oluyor. Mesela yaptığı şakalarda bile daha seçici davranıyorlar”(K14).

“Oyun içerisinde kazanılan değerler sınıf yönetimin en temeli olan saygı faktörü özellikle sınıf içerisindeki düzeni sağlıyor”(K17).

“Çocuklarda “biz” bilinci geliyor. Aynı zamanda saygı olunca sıra beklemesi, arkadaşlarını takdir etmesi gibi konularda yaşanan sorunlar sorun olmaktan çıkıyor. Bunlar sınıf yönetimini olumlu etkiliyor”(K10).

4.14. Öğretmenlerin Önem Verdiği Değerler

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurlarından önem verdiğiniz değerleri kendi görüşünüze göre sıralar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, öğretmenlerin önem verdiği değerler ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.14’te gösterilmiştir.

Tablo.4.14. Katılımcıların Önem Verdiği Değerlerin Dağılımı

Tema 8: Öğretmenlerin Kişisel Olarak Önem Verdiği Değerler	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Saygı	18
Sevgi	12
Hoşgörü	11
Paylaşma	7
Sabır	5
Yardımselik	5
İşbirliği	4
Adalet	2
Arkadaşlık	2
Dürüstlük	2
Vatanseverlik	2
Barış	1
Özgüven	1
Empati	1
Merhamet	1
Mutluluk	1

Tablo.4.14 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğun (18 kişi) kişisel olarak önem verdiği değerin saygı olduğu görölmektedir. Katılımcılarının önemli bir kısmının (12 kişi) sevgi değerine ve yine önemli bir kısmı da (11 kişi) hoşgörü değerine önem verdiği görölmektedir.

Ayrıca katılımcıların bir kısmını (7 kişi) paylaşma, bir kısmının (5 kişi) sabır, bir kısmının (5 kişi) yardımselik, bir kısmının (4 kişi) işbirliği, ikişer kişinin adalet, arkadaşlık, dürüstlük, vatanseverlik, birer kişinin de barış, özgüven, empati, merhamet ve mutluluk değerlerine önem verdiği görölmektedir.

4.15. Öğretmenlerin Çocukların Kazanmış Olmalarını Beklediği Değerler

Katılımcıların “İyi bir sınıf yönetimi için okul öncesi dönem çocuklarının kazanmış olmasını beklediğiniz değerler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, öğretmenlerin çocukların kazanmış olmasını beklediği değerler ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.15’te gösterilmiştir.

Tablo.4.15. Katılımcıların Öğrencilerinin Aileleri Tarafından Kazandırılmış Olmasını Beklediği Değerlerin Dağılımı

Tema 9: Öğretmenlerin Öğrencilerinin Kazanmış Olmalarını Beklediği Değerler	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Saygı	20
Hoşgörü	13
Sevgi	6
Arkadaşlık	4
Sabır	4
Paylaşma	3
İşbirliği	2
Sorumluluk	2
Yardımselik	2
Çevre – Ortam bilinci	1
Dürüstlük	1
Empati	1
Merhamet	1
Özdenetim	1
Özgüven	1
Barış	1

Tablo.4.15 incelendiğinde katılımcıların çok büyük çoğunluğunun (20 kişi) çocuklarda aileleri tarafından kazandırılmasını beklediği değer saygı olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların büyük kısmının (13 kişi) çocuklarda görmek istediği bir başka değer hoşgörü olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca katılımcıların bir kısmının (6 kişi) çocuklarda sevgi değerini, bir kısmının (4 kişi) arkadaşlık değerini, bir kısmının (4 kişi) sabır değerini, bir kısmının (3 kişi) paylaşma değerini, ikişer kişinin işbirliği, sorumluluk, yardımseverlik değerlerini, birer kişinin de çevre – ortam bilinci, dürüstlük, empati, merhamet, özdenetim, özgüven ve barış değerlerini çocukların kazanmış olmalarını beklediği anlaşılmaktadır.

4.16. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Yaşanılan Zorlukların Oyun ve Değer Unsurları ile Çözümleme Durumları

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde oyunlarda yer alan değerler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları hangi sorunlara çözüm olabilir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, oyunlar içinde yer alan değer unsurları ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde çözümlenmesini beklediği durumlar ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.16’da gösterilmiştir.

Tablo.4.16. Katılımcı Görüşlerine Oyunların İçinde Yer Alan Değer Unsurları İle Sınıf Yönetiminde Çözümenebilecek Durumların Dağılımı

Tema 10: Öğretmenlerin Oyunlar İçinde Yer Alan Değer Unsurları ile Sınıf Yönetiminde Çözümlemesini Beklediği Durumlar	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Çocukla daha etkili iletişim	12
Çocuğun öz düzenleme becerisi kazanması	8
Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi	5
Kural öğreniminin gerçekleşmesi	5
Sıra bekleme becerisinin gelişmesi	5
Problemlerli davranışların azalması	5
Paylaşma ile ilgili sorunların çözülmesi	2

Tablo.4.16 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (12 kişi) oyunların içinde yer alan değer unsurlarının sınıf yönetiminde yaşanan çocuklarla etkili iletişim sorununa çözüm olabileceğini düşündüğü görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bir kısmının (8 kişi) oyunlar içinde bulunan değer unsurları ile çocuğun öz düzenleme becerisi, bir kısmının (5 kişi) arkadaşlık ilişkileri, bir kısmının (5 kişi) kural öğrenimi, bir kısmının (5 kişi) sıra bekleme becerisi, bir kısmının (5 kişi) problemleri davranışlar, bir kısmının da (2 kişi) paylaşma ile ilgili sorunların çözümlenebileceğini düşündüğü görülmektedir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Kişiler arası işbirliğinde çekilen zorlukların üstesinden gelinebilir. Çocuklar çok hırçın oluyorlar, bu durum değerler sayesinde törpülenebilir. Çocuklar konuşarak derdini anlatmayı öğrenebilir. Oyunlar ve içerisindeki değerler sayesinde Çocukların arasındaki etkileşim ve iletişim çalışmaları yapılabilir” (K23).

“Bazı çocuklar çok sabırsız. Özellikle kalabalık sınıflarda çocukların daha çok sabra ihtiyacı var. Bir diğer yönden mesela bazen oyunu bir pekiştirici olarak kullanıyorum. Bir etkinliğe katılımlarını arttırmak için “eğer etkinliğimizi güzelce yaparsak bahçede oyun oynayacağız” diyorum. Ve bu çok etkili oluyor. Ve ya o gün çok yaramazlık yapan bir çocuk varsa onu oyundan mahrum ediyorum. Bu da o olumsuz davranışı tekrar göstermesini engelliyor. Yani oyun her yönüyle sınıf düzeninin sağlanmasında ve etkili bir sınıf yönetiminde kullanılan güzel bir araç”(K25).

“Sanırım okul öncesi sınıf yönetiminde en çok zorlanılan konulardan biri iletişim. Oyunlar ve kazandırılan değerler sayesinde oluşturulan olumlu sınıf atmosferi sayesinde bu sorun aşılabılır. Çocuklar hem birbirlerini, hem de olan bitenleri daha kolay anlayabilir”(K29).

“Çocuklarda söz hakkı istememe durumu var. Böyle olunca sınıfta karışıklık oluyor. Böyle olunca anlatılmak istenilen anlatılamıyor. Mesela bir kavram öğretimi sırasında çocuklar aynı anda konuşunca aksaklık yaşıyoruz. Bu değerler sayesinde söz alma, sıra beklemeyi öğrenip eğitim aksamamasını sağlar”(K22).

“Paylaşma ile ilgili sorunlara çözüm olur. Arkadaşlık bilinci geliştirir çocuklar bu da sağlıklı ilişkiler oluşturur sınıf içerisinde. Aynı zamanda hoşgörü bilinci

geliştirmek de şiddet gibi sırasını beklememek gibi kaybetmeyi kabullenmemek gibi yaşanan birçok soruna çözüm olabilir”(K9).

“Öğretmen öğrenci etkileşimini iyileştirir. Çünkü genellikle sınıf içindeki tüm sorunlar etkileşime bağlı sorunlardır yani temelinde bu vardır. Olumlu bir etkileşim ortamı sağlandıktan sonra ben çözülmeyecek sorun olmadığını düşünüyorum”(K2).

“Bu değerler çocuğun daha iyi anlamasını ve anlaşılmasını kolaylaştırır. Etrafında olup biteni, arkadaşlarını, öğretmenini daha iyi anlayan ve kendini daha iyi anlatabilen çocuk sınıf içerisinde mutlu olur bu da sınıf yönetimini son derece olumlu etkiler. Ve aynı zamanda kişisel olarak bir öğretmenin anne veya baba olmasını sınıf yönetimi için daha olumlu bir unsur olduğunu düşünüyorum”(K1).

“Problem davranışlar oyun sayesinde en aza indirilebiliyor. Hatalarını oyun ile canlandırma ile gösterince bu cezadan daha etkili oluyor. Ama en temelinde sevgi olmalı”(K17).

“Kurallara uydukları takdirde sınıf için düzen sağlanmış oluyor. Bu da saygı bilinci ile olur. Saygı olan yerde iletişim artar ve öğretmenin işi de kolaylaşır”(K12).

“Aktif olarak oyuna katılım ile sınıf içerisinde yaşanan çatışmalar, anlaşmazlıklar kolaylıkla atlatılabilir”(K10).

4.17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcıların “Okul öncesi dönemde sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili tema ve alt temalar Tablo.4.17’de gösterilmiştir.

Tablo.4.17. Katılımcıların Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Dağılımı

Tema 11: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	
Katılımcı Görüşlerine Göre Kategoriler	Kişi Sayısı
Ailenin eğitim sürecine etkin katılımı	23
Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi	15
Sınıfların fiziki yapılarının düzenlenmesi	9
Çocuklarla sağlıklı ilişki kurulması	8
Araç- gereç desteği	6
Öğretmenlerin kendini geliştirmesi	6
Aynı yaş gruplarının aynı sınıfta olması	3
Yardımcı personel desteği	3
Değer eğitime önem verilmeli	3
Aidat alınmamalı	1
Okul öncesi için alt yaş sınırının yukarı çekilmesi	1
İdarecilerin daha yapıcı olması	1
Okul öncesi eğitim hakkında toplumun bilinçlendirilmesi	1
Sorunlu öğrencilerin yönlendirilmesi	1

Tablo.4.17 incelendiğinde katılımcıların çok büyük çoğunluğunun (23 kişi) sınıf yönetimine yönelik çözüm önerilerinin ailenin eğitim sürecine etkin katılımı yönünde olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların önemli bir kısmı (15 kişi) sınıf yönetimine ilişkin çözülmesini önerdiği durumun sınıf mevcutlarının azaltılması ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo.4.17 incelenmeye devam edildiğinde; katılımcıların bir kısmının (9 kişi) sınıfların fiziki yapılarının düzenlenmesi konusunda, bir kısmının (8 kişi) çocuklarla sağlıklı ilişki kurulması, bir kısmının (6 kişi) araç-gereç desteği konusunda, bir kısmının (6 kişi) öğretmenlerin kendini geliştirmesi konusunda çözüm önerileri sunduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bir kısmının (3 kişi) aynı yaş gruplarının aynı sınıfta olması konusunda, bir kısmının (3 kişi) yardımcı personel desteği konusunda, bir kısmının (3 kişi) değer eğitimine önem verilmesi konusunda çözüm önerileri sunduğu görülmektedir.

Son olarak katılımcılardan birer kişi de, aıdat alınmaması, okul öncesi için alt yaş sınırının yukarı çekilmesi, idarecilerin daha yapıcı olması, okul öncesi eğitim hakkında toplumun bilinçlendirilmesi ve sorunlu öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda çözüm önerileri sunduğu görülmektedir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Aileler çocukların empati ve hoşgörü değerlerini geliştirmeli. Okul aile iş birliği çok önemli. Öğretmenler değerler konusunda aileyi bilgilendirmeli. Çocukla sağlıklı iletişim kurma yoluna gidilmeli. Sınıf mevcudu 20’yi geçmemeli. Anasınıflarındaki eğitim ortamları, fiziki koşullar düzenlenirse daha etkili bir sınıf yönetimi olacağını düşünüyorum. Çünkü anasınıfları, anaokullarına göre daha dezavantajlı durumda bu konuda” (K25)

“Öğretmenlerin kendilerini devamlı geliştirmesi gerekiyor. Özellikle drama konusunda kendilerini geliştirmeliler. Aile okul işbirliğine çok önem verilmeli. Sınıf mevcutları düzenlenmeli. Çok fazla çocuğun olduğu bir sınıfta etkin bir sınıf yönetiminden bahsedilemez. Yaş grupları çok önemli. Aynı yaş gruplarının aynı sınıfta olması gerekiyor. Geçmiş öğrenmeler çok önemli. Örneğin daha önceden farklı bir kurumda eğitim alan bir çocuğun yanlış öğrenmeleri, kazandığı davranışları, şu anki sınıfa uyarlamak zor. Çocukların bu yaşlarda çok fazla kurum ve öğretmen değiştirmemesi gerekiyor” (K24).

“Öğretmen eğitimi sınıf yönetimi için yetersiz. Üniversitelerin hepsinde uygulama anaokulları olmalı. Öğrenciler burada daha fazla uygulamalı ders almalı. Çünkü işin içine girdikten sonra teori ile pratik arasındaki farkı net bir şekilde görebiliyorsunuz. Aile eğitimi çok önemsenmeli. Öğretmenler için hizmet içi eğitim

daha kaliteli ve daha çok olmalı. Maddi anlamda destek olunmalı kendini geliştirmek istenen öğretmenlere”(K14).

“Aile çok önemlidir bu süreçte. Ailelerin çocuğa maddi desteğin yanında manevi destek vermesi sağlanmalı. Eğer sınıfta daha önceden okul öncesi eğitim almış çocuklarla almamış çocuklar bir arada olursa bu sınıf yönetimini çok olumsuz etkiler. Buna bir şekilde çözüm bulunmalı. Mesela okula kayıt sırasında bu bilgi alınıp sınıf dağılımı ona göre yapılabilir. Yaş grupları kesinlikle aynı olmalı. Çünkü okul öncesi 4 yaş çocuğu ile 5 yaş çocuğu arasında fark 1 yaş olsa bile inanılmaz fark var. Bu düzenlenmeli. Sınıf mevcutları azaltılmalı. Sınıflar küçük olmamalı rahat geniş sınıflar olmalı. Öğretim için gerekli araç gereçler sağlanmalı”(K11)

“Sınıf mevcutları azaltılmalı Sınıfın fiziki yapısı çok önemlidir. Bu iki sorunun düzenlemesi çok önemli bana göre sınıf yönetimi için. Veliler bilinçlendirilmeli. Veli tepkileri bu süreçte çok önemlidir. Mesela kendi çocuğuna vurduğunda farklı onun çocuğu bir başka çocuğa vurduğunda tamamen farklı tepki verebilen velilerle karşılaşabiliyoruz”(K9).

“Çocuklara sorumluluk vererek eğitim yapılması. Çocuklara kendilerine ait materyal – eşya bilinci kazandırılmalı. Çocuklarla yüksek ses yerine alçak ses ve yakın seviyeden konuşulmalı yani çocuğa saygı duyulmalı. Çocuklara öğretmenin iyi bir model olması gerekir”(K5).

“Aile ile etkili ve sağlıklı iletişim çabasından olunmalı. Eğer okul aile işbirliği iyi ise sorunların üstesinden gelmek daha kolay olur. Çocuklarla sağlıklı ilişkilerin kurulması. Yani korku veya baskı unsurlarını değil sevgi anlayış hoşgörü ve şefkat duyguları ön planda olmalı. Çünkü çocuklar bunu çok iyi hissediyor. Mesela geçtiğimiz gün bir öğrencim yanıma gelip “Öğretmenim siz niye bu kadar çok seviyorsunuz öğrencileri” dedi. Dediğim gibi çocuklar bizim ne yaptığımızın, yani bir işi iş olsun diye mi yoksa içten samimi bir şekilde yaptığımızın çok iyi farkındalar. Sevgi, sevgi, sevgi”(K1).

“Veli görüşmeleri çok önemsenmeli. Sorunlu öğrenciler iyi bir şekilde yani sürece uygun bir şekilde tespit edilip gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Aileye gerekli olan konularda geri dönüt verilmesi çok önemli aynı zamanda aileden de geri dönüt alınması bir diğer önemli faktör”(K2).

“Sınıf mevcutları azaltılmalı. En çok 15 kişi olmalı. Fiziki şartlar düzenlenmeli. Alan sıkıntısı çözülmeli. Yani bir sınıf oluştururken kullanım koşulları etkinlik yapmayı kolaylaştıracak şekilde planlanmalı. Baştan böyle yapılmazsa sonradan düzenlemek çok zor oluyor. Yemekhane tuvaletler çocuklara göre düzenlenmeli”(K10).

“Aile eğitimleri verilmeli. Özellikle ailelere çocuklarda görülen davranış bozuklukları hakkında bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı. İdari yapıda bazı durumların değişmesi gerekiyor. İdarecilerin okul öncesini yaşadığımız sorunlara daha yapıcı yaklaşımları gerekiyor. Okul öncesi hakkında topluma bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerekiyor”(K23).

5. TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre katılımcıların 26'sı kadın, 3'ü erkektir. Ülkemizde okul öncesi öğretmeni olarak çalışanların cinsiyet durumlarına bakıldığında çok büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. TEDMEM (2018) verilerine göre; ülkemizde görev yapmakta olan 84,257 okul öncesi öğretmenin 79,672'si kadın, 4,585'si erkektir. Buna göre araştırmaya katılan katılımcılarının cinsiyet oranları ülke genelindeki oran ile yakınlık gösterdiği anlaşılmaktadır. Toran ve Gençgel Akkuş (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir farklılık yaratmadığı, ancak sınıf yönetimi becerilerinin düzeyi olarak birbirine yakın yeterlilik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ve halen görev yapmakta olan öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında büyük çoğunluğunun 30-40 yaş arasında, en az ise 40 yaş ve üstü olduğu görülmektedir Kaplan'ın (2018) yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğretmenlerin içinde bulunduğu yaşa göre değişip değişmediği araştırılmış ve bunun sonucunda sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öğretmen yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların görev tanımına bakıldığında 20 kişi kadrolu, 9 kişi ise ücretli olarak çalışmaktadır. Kırklareli Valiliği İl Planlama ve Koordinasyon Müdürlüğü (2018) verilerine göre Kırklareli iline 255 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. Türk Eğitim – Sen'in 2018 yılında yaptığı ücretli öğretmenlik araştırmasında Kırklareli'de ücretli olarak görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı 88'dir. Kırklareli de toplamda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kadrolu-ücretli oranının ile araştırmaya katılan kadrolu- ücretli öğretmen oranının yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (23 kişi) lisans (eğitim fakültesi, bir kısmının (4 kişi) ön lisans (çocuk gelişimi), az bir bölümünün (2 kişi)

ise Anadolu Üniversitesi açık öğretim fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan açık öğretim mezunu öğretmenlerin kadrolu olduğu ek bilgi olarak kaydedilmiştir. Ülkemizde ön lisans mezunları kadrolu öğretmen pozisyonunda çalışmadıkları için, araştırmaya katılan 4 ön lisans mezunu katılımcının ücretli ve geriye kalan 5 ücretli öğretmenin de eğitim fakültesi mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türk Eğitim – Sen ‘in (2018) ücretli öğretmenlik araştırmasında Kırklareli’de görev yapmakta olan 88 ücretli öğretmenin, 37’sinin eğitim fakültesi mezunu olduğu, 17’sinin diğer lisans bölümlerinden mezun olduğu, 34’ünün ise ön lisans mezunu olduğu belirtilmiştir. Toran ve Gençgel Akkuş (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde öğrenim düzeyinin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaya katılan katılımcıların 17’si bağımsız anaokullarında, 12’si ise anasınıflarında görev yapmaktadır. Türkiye geneline bakıldığında: MEB (2018) verilerine göre 21,173 anasınıfı, 10,073 anaokulu bulunmaktadır. Yine MEB (2018) verilerine göre Türkiye’de 39,122 öğretmen anasınıflarında, 45,135 öğretmen anaokullarında görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmen oranının Türkiye geneli oran ile yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları incelendiğinde en büyük kısmı sınıf yönetimin “iletişim” “kurallar” ve “düzen” ile ilgili olduğunu düşündüğü görülmüştür. Catron ve ve Alen (2008; akt. Sadık ve Arnas 2018) göre öğretmenin iletişim becerileri ile öğrencilerle kurduğu olumlu iletişim, sınıftaki istenmeyen davranışları azaltacağı aynı zamanda istedik, birbiri ile uyumlu ve işbirliğine dönük davranışların artmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Sadık ve Arnas’a (2018) göre bir sınıfın iyi bir şekilde işleyebilmesi için iyi ve etkili bir şekilde planlanmış ve öğretilmiş kurallara ihtiyaç vardır. Kuralların olmaması öğretmenin etkinlikleri gerçekleştirebilmesini ve öğretmenin etkili bir şekilde çalışmasını engeller. Doğru ve yanlış davranışları çocuklarla tartışarak belirlemek, yani kuralları beraber oluşturmak, sınıf içi etkileşimi, sınıf düzenini ve etkinlikleri iyi bir şekilde tamamlayabilmek için kaçınılmazdır. Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1996; akt. Gündüz ve Can, 2013) göre; öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki organizasyonu, sınıfta

öğrenci davranışını şekillendirmede çok önemlidir. Yalnızca dersten derse birbirlerini gören öğretmen ve öğrencilerin resmi ilişki, iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Çelik'e (2008; akt. Yoleri, 2017) göre; sınıf yönetimi, sınıfta kural belirlenmesi, zamanın etkili kullanılması, sınıfta düzenin sağlanması, öğrenci davranışlarının yönetilmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması sürecidir. Bu yönüyle bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tanıma yakın bir anlayışta olduğu görülmektedir. Jones ve Jones'a (2004; akt. Yoleri, 2017) göre olumlu bir öğrenci öğretmen ilişkisinin öğrencide olumlu davranışlar sergilemesine ve buna bağlı olarak okul başarısını arttırdığı belirtilmiştir. Can ve Baksi'nin (2014) yaptığı öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi adlı çalışmada çalışmaya katılan öğretmenler, sınıf kurallarının sınıf yönetimi için çok önemli olduğunu, pozitif bir sınıf ikliminin öğrenci davranışlarını iyi yönde etkileyeceğini, bunun için öğrencilere karşı adaletli davranılması, aşırı özgürlüklü bir sınıf yönetimi yaklaşımının sınıf düzenini bozabileceğini, mutlaka kurallar ve sınırlar konulması gerektiğini, bu kurallara uymada demokratik bir tutum sergilenirse, sınıf yönetimi başarılarının iyi olacağını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun algıları incelendiğinde; öğretmenlerin oyunu en çok çocukların en iyi öğrenme yolu, daha sonra kendilerini en iyi ifade ettikleri etkinlik olarak gördükleri ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında araştırmaya katılan bazı öğretmenler oyunu çocuğu tanımayı sağlayın etkili bir yol, çocuğun sosyalleşmesi için bir araç ve fazla enerjilerini atmalarını sağlayan bir etkinlik olarak gördükleri tespit edilmiştir. Horne'a (1980) göre; Oyun ile eğitim programlarının çok yönlü bir bağı vardır. Bu bağ, 'programdan üretilen oyun' veya 'oyundan üretilen program' biçiminde olabilir. Programdan üretilen oyunda öğretmen belli alanlardaki kavram ve becerileri kazandırmak gayesi ile oyun tecrübeleri sağlar. Oyundan üretilen programda ise öğretmenin konu ve yönelimleri kapsamında öğrencilerin oyunlarında ortaya koyabilecekleri öğrenme deneyimleri düzenler. Tuğrul, Ertürk, Aslan ve Altınkaynak'ın (2014) yaptığı öğretmenlerin oyun algısını inceleyen araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin oyun algılarının daha çok eğlenceye/çocukların eğlenmesine dönük bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin en çok öne çıkan görüşü olan oyunun çocuklar için en iyi öğrenme yöntemi olması çalışmasında eğlence görüşüne göre çok daha az ön plana

çıkılmıştır. Ünal'ın (2017) yaptığı, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına dönük metaforik algılarını irdeleyen araştırmada, araştırmaya katılan katılımcılarının büyük çoğunluğu oyunu; öğrenme aracı, eğlence ve rahatlama aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında Ünal'ın (2017) çalışması ile bu çalışmanın benzer bulgular verdiği görülmektedir. Giren'in (2016) yaptığı araştırmada elde ettiği sonuçlar da mevcut çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Giren'in (2016), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocuk için oyun kavramına ilişkin metaforları çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun oyunu bir öğrenme aracı, bir öğretme yöntemi olarak gördükleri belirtilmiştir. Kaya, Yalçın, Kimzan ve Avar'ın (2017) yaptığı okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye karşı bakış açılarını irdeleyen çalışma sonuçlarına göre; çocukların oyunla eğlenirken daha iyi öğrendikleri ve bu yüzden oyunun okul öncesi eğitimde kullanılabilir en etkili öğretim yöntemi olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamının okul öncesi eğitimde oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilirliği konusunda hemfikir olmalarına dikkat çekilmiştir. Gözalan'ın (2013) yaptığı oyun temelli dikkat eğitimi programının çocukların dikkat ve dil becerileri üzerine etkisini inceleyen çalışmada pozitif sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacı ayrıca çalışmasında öneri olarak öğretmenlerin oyunu bir öğretim yöntemi olarak daha çok kullanması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Özdemir ve Ramazan'ın (2014) yaptığı okul öncesi öğretmenlerin oyuna ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmada öğretmenler çocukların neden oyun oynadıkları ile ilgili soruya; doğal – ihtiyaç gereksinim, kendini ifade etme yolu, eğlenmek, rahatlama-enerji boşaltma, hayatı öğrenme-keşfetme-anlama yolu yönünde cevaplar verdiği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin oyun tercihleri incelendiğinde öğretmenlerin en büyük kısmı kurallı oyunları, yine önemli bir kısmı hareketli oyunları, bir kısmı serbest oyunları, bir kısmı dramatik, bir kısmı yarışma oyunları, bir kısmı müzikli oyunları, bir kısmı eğitsel oyunları ve az bir kısmı da ısındırıcı-dikkat toplayıcı oyunları oynatmayı tercih ettiği görülmektedir. Hurwitz'e (2003; akt. Ayan ve Memiş, 2012) göre, çocuk oyunlarını beş kısımda incelemek mümkündür: 1) Pratik Oyunlar: Çocukların hamurla ile oynamak gibi sık oynadıkları sadece eğlenme amaçlı oyunlardır. 2) Yapı Oyunları: Çocukların yeni bir ürün ortaya koydukları ve

ürettikleri oyunlardır. 3) Kaba Yuvarlanma Oyunları: Benzetmeler yapılan içinde sert davranışlar (saldırgan olmayan) ve genelde mizah içerikli oyunlardır. 4) Drama Oyunları: Çocukların rol yaparak, bir nesnenin veya bir kişinin yerine kendisini koyarak oynadıkları oyunlardır. 5) Kurallı Oyunlar: Belirgin kurallar içeren oyunlardır. Sandberg, Lillvist, Sheridan ve Williams'a (2012; akt. Özdemir ve Ramazan, 2014) göre çocukların oyundan yeterli düzeyde yararlanmasında ve oyunu yönlendirmede öğretmenlerin önemli rolü vardır. Okul öncesi eğitimde sınıf içersinde oynan oyunları daha çok öğretmenlerin belirlediği anlaşılmaktadır.

Oyunun, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisi incelendiğinde, öğretmenler oyunun; sınıf içi iletişimi arttırması, kural öğrenimini kolaylaştırması, çocuğun öğretmene ve sınıf ortamına bağlanmayı sağlaması, dikkat ve güdüyü arttırması, liderlik özelliklerini geliştirmesi, birlik beraberliği sağlaması, motivasyonu arttırması, olumlu davranıl kazandırması ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı için zaman tasarrufu sağladığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler oyunun bu katkıları ile sınıf yönetimlerinin kolaylaştığını ve iyileştiğini düşündükleri görülmektedir. Chaitanya (2017), değerler eğitiminde yararlanılabilecek yöntemler oldukça fazla olduğunu ifade etmektedir. Oyun, hikâye, drama, gibi öğrenci merkezli uygulamalar değer eğitiminde etkili olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Oyun ve drama ilişkisini ortaya koymayı sağlayan bir araştırmada; bilhassa 4 yaşından sonra oynanan oyunlar kurallı ve işbirliğine dayanan oyunlar olmaktadır. Oyunlar işbirliğinin, iletişim becerilerinin, özgüvenin iyileşmesini sağlar. Çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezcilikten uzaklaşır ve oyunun kuralları gereği sosyal kriterlere uygun davranır (Özdoğan, 2000; akt. Genç, 2018). Kozikoğlu'nun (2018) okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin turum ve görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların programlarındaki değerleri kazanmaları için daha çok oyun, drama ve hikâye etkinlikleri yaptıkları, bazı öğretmenlerin bunların yanı sıra görsel ve işitsel etkinlikler, Türkçe etkinlikleri, sanat etkinlikleri gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Akto ve Akto'nun (2017) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde eğitici oyunlar, drama, soru-cevap, hikaye ve tartışma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Gündüz ve Can'a (2013) göre sınıf kuralları öğretmen-öğrenci işbirliği ile belirlenmelidir. Sınıf

kuralları sınıfın düzenini sağlayan ve öğrencilerin sınıf içinde uyması gereken kurallardır. Öğrencilerin kural oluşturmada etkin olması, kurallara uymasını kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Seyrek ve Sun (2005) okul öncesi eğitimde oyun isimli çalışmasında toplumsal kuralların ve gerçeklerin en etkili ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenildiğini belirtmektedirler. haklarına saygı göstermek, yönetmek ve yönetilmek, sıraya girmek, sırasını beklemek, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmek, başkalarıyla uyum ve uyum sağlamak, kendi üzerine düşeni yapabilmek oyun yolu ile etkili bir şekilde geliştirilebilen becerilerdir., kendini denetleme, çabuk karar verme, Kendine güven işbirliği yapma, doğruluk ve disiplin gibi alışkanlıkları kazandırmada da oyun etkili bir yöntemdir. Hazar'a (2000) göre oyun; bireylerin gündelik uğraşlarının dışındaki zamanlarda belirgin bir amaca yönelik olarak (eğitim, eğlence vs.) yapılan eylemdir. Genellikle bedensel ve bilişsel becerilerle sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde kendine has kuralları bulunur. Sosyal uyumu ve duygusal olgunluğu geliştiren; beceri, , dikkat, zekâ ve rastlantıya dayanan, katılımcıları ve bazen de çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan, gerilim duygusunun olduğu, sonuçta maddi çıkar sağlamayan, zevk veren etkinlikler olarak belirtilmiştir. Hazar'a (1996; akt. Özer vd., 2006) göre; Oyun bir grup işidir ve kendine has kuralları vardır. Bu kurallara uyulmalıdır. Uymayanlar oyun dışında kalır. Çocuklar kurallara uymayanlarla oyun oynamak istemez ve kurallara uymayanları oyun dışı bırakırlar. Böylece doğal olarak cezalandırılmış olurlar. Çocuklar bu duruma düşmek istemez. Oyun, bu özelliği sayesinde çocuklara kurallara uyumayı öğretir. Birey büyüdüğünde de toplumsal kurallara uyar ve toplumla uyumlu bir hale gelir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlar içinde bulunan değer unsurları algısına bakıldığında çok büyük çoğunluğun "saygı" cevabını verdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin önemli bir kısmının da sabır, yardımseverlik, sevgi ve hoşgörü cevabını verdiği az bir kısmının da empati, işbirliği, özgüven, nezaket, hak-adalet, dürüstlük ve manevi değerler (vatan, millet, Atatürk sevgisi vb.) cevabını verdiği görülmektedir. Özer ve vd.'nin (2006) yaptığı benzer bir araştırmada da nerdeyse her oyunda çocuğun sosyal yönden gelişimine yarar sağlayabilecek davranışlar bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca oyunla işbirliği ve paylaşma, kendi hakkını savunma, arkadaşlarına karşı saygı, iyi-kötü, doğru-yanlış farkını

anlayabilme, iyi ve doğru olanı anlama, kurallara uyma ve ilişkili olduğu gurubun çıkarlarını koruma ile toplum kültürünü öğrenme gibi özellikler, toplumsal yaşamlarını sağlayan, öğreten sosyal değerlerin kazanıla belirtilmektedir. Seyrek ve Sun (2005) okul öncesi eğitiminde oyun konulu çalışmasında; Çocuğun kendinin ve başkalarını ve hakkını gözetmek, iş birliği ve paylaşma evde değil oyun ilişkilerinde edinilen toplumsal özellikler olduğunu bu nedenle çocuk için oyunun eğitici işlevi olduğunu belirtmektedir. Hazar'a (1996; akt. Özer vd., 2006) göre; oyunun içindeki çocuklar diğer oyuncuların haklarına saygı duymak, bazen mağlubiyeti kabullenmek zorundadırlar, tersi bir durumda yine oyun dışı kalırlar. Bu yüzden isyan etmemeyi başkalarına saygıyı ve kabullenmeyi öğrenirler. Toplum için çok önemli olan bu konu oyun sayesinde öğrenilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer unsurlarının sınıf yönetimine etkisi yönündeki algıları incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun; değer unsurlarının problemleri davranışları azalttığı, sınıf düzenini sağladığı, biz bilinci-arkadaşlık bilinci geliştirdiği, bireyler arası saygının artmasını sağladığını düşündüğü görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı değer unsurları sayesinde sınıf içi iletişimin arttığını ve kurallara uyumun arttığını ifade etmişlerdir. Pekince'nin (2010) değerlere dayalı sınıf yönetimi çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre; öğretmenlerin sınıf yönetiminde değerleri daha çok sınıf ikliminin oluşturulması şeklinde yansıttıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarını yönetiminde yansıttıkları değerler, çocuklar üzerinde oluşturduğu etkilerin büyük çoğunluğunu öğrencilerin davranışları ve kişiler arası ilişkilerinde görülen iyileşme olduğu belirtilmiştir. Sınıf yönetiminde bir uğraşı kısmı olan istenmeyen davranışlar boyutunda azalma olduğu da araştırma sonuçlarında belirtilmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel olarak önem verdiği değerlere bakıldığında büyük çoğunluğunun saygı, sevgi ve hoşgörü yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin önem verdiği diğer değerler paylaşma, sabır, yardımseverlik, işbirliği, adalet, arkadaşlık, dürüstlük, vatanseverlik, barış, özgüven, empati, merhamet ve mutluluk olduğu görülmüştür. Pekince (2010) öğretmenlerin, her bir sınıfı diğer sınıflardan ayıran; öğrenme etkinliklerinin gerçekleşme şeklini

doğrudan etkileyebilecek nitelikte olan sınıf içerisinde hâkim olunan havayı, sahip oldukları değerler ile şekillendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıflarını yönetirken kendi değerlerinin sınıfın havasını şekillendirdiğinin farkındalığıyla hareket ettikleri görülmüştür. Kozikoğlu'nun (2018) okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin turum ve görüşlerini incelediği çalışmada; öğretmenlerin benimsedikleri değerleri genel anlamda modellemeye çalışmalarının yanı sıra kişisel temizlik alışkanlıklarına özen göstererek, verdikleri sözü tutmaları, duydukları saygıyı göstererek model olmaya önem gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bartan'ın (2018) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre ise; okul öncesi öğretmenlerinin kişisel olarak değer önceliklerinin; saygı, sevgi, doğruluk, dürüstlük, manevi değerler, aile ve diğer şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öncelik sırasına bakıldığında da insani ve toplumsal değer kavramların daha öncelikli yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin kazanmış olmasını beklediği değerlere bakıldığında zaman saygı ve hoşgörü değerlerinin yüksek oranda olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenler sevgi, arkadaşlık, paylaşma, işbirliği, sorumluluk, yardımseverlik, çevre-ortam bilinci, dürüstlük, empati, merhamet, özdenetim, özgüven ve barış değerlerinin kazanılmış olmasını beklediği görülmektedir. Katılımcılar, bu değerlerin, çocukların okula başlamadan önce, aile ortamında kazanmasını beklemektedir. Akgül'ün (2014) yaptığı çalışmada; ideal ilkökul öğrencisinin sahip olması gereken bireysel özellikleri; saygılı olma, dürüst olma, empati becerisine sahip olma milli ve manevi değerlere sahip olma, hoşgörülü olma, sorumluluk sahibi olma, temiz olma, yaptığı işlerde titiz olma, kendi özelliklerinin farkında olma, hayvanları ve doğayı sevmek, lider olma, özgüven sahibi olma, teşekkür edebilme, yardımsever olma, hatalarının farkında olma, şiddetten uzak olma, özür dileyebilme, kendi gereksinimlerin karşılayabilme, kurallara uymadır şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pekdoğan ve Korkmaz (2017) yaptıkları çalışmada; saygı, sevgi, dürüstlük, yardımlaşma/dayanışma, paylaşma, sorumluluk, hoşgörü ve temizlik gibi temel insani ve evrensel değerlerin çocuklara erken yaşlardan başlayarak kazandırılması, kendini ifade edebilme, çocuğun öz düzenleme, öğrenme alışkanlığı, yaratıcılık gibi becerilerini destekleyerek ileri yaşamını daha yeterli hale getirmesi bakımından önem taşıdığını belirtmişlerdir. Aral

ve Kadan'ın (2018) 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeleri değerler bakımından inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi eğitim programında en çok sorumluluk, daha sonra saygı, daha sonra dayanışma, daha sonra güven, daha sonra sevgi, daha sonra hoşgörü, daha sonra özgürlük, daha sonra eşitlik, daha sonra dostluk ve son olarak da adalet değerlerine yer verildiği aktarılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlar içinde yer alan değer unsurları ile sınıf yönetiminde çözümlenmesini beklediği durumlara bakıldığı zaman katılımcıların en çocukla daha etkili iletişim kurma yönünde ihtiyaçlarını karşılama beklentilerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar bunun yanı sıra, çocuğun öz düzenleme becerisini kazanması, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi, kural öğreniminin gerçekleşmesi, sıra bekleme becerisinin gelişmesi, problemleri davranışların azalması ve paylaşma ile ilgili sorunların çözülmesini beklediği görülmektedir. Ülken'e (2001; akt. Demircioğlu ve Demircioğlu, 2016) göre; yaşamın erken dönemlerinde başlayıp, daha sonra ki yıllarda farklılaşarak devam eden eğitsel oyunlar, insan hayatının en önemli etkinliklerinden biridir. Çocuğun hayal etme, algılama, düzenli hareket etme, sağlıklı kişilik gelişimi ve disiplinli olmak gibi özellikleri oyun sayesinde geliştiği belirtilmektedir. Karatekin'in (2018) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileriyle sınıf yönetimi becerileri arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de iyileşmektedir. Çalışma sonuçlarında görüldüğü gibi mevcut çalışmada öğretmenlerin oyunlar içinde yer alan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkisi beklentilerinden en yüksek oranda ortaya koyulan çocukla iletişim konusu, daha çok öğretmen özellikleri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yine Karatekin'in (2018) yaptığı araştırmada Karatekin'in (2018) yaptığı araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin, sınıf yönetimi içerisinde büyük öneme sahip olan ilişki yönetimi ve davranış yönetimi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Barrish, Saunders, ve Wolf'un (1969) yaptığı çalışmada oyun, öğrencilerin rahatsız edici ve konuşmacı davranışlarını önemli ölçüde ve güvenilir bir şekilde değiştirdiği ve yıkıcı davranış seviyesinin azaltılmasında devam eden bir rol oynadığını gösterdiği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu eğitime aile katılımı gerekliliği konusunu vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler; sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, sınıfların fiziki yapısının düzenlenmesi, çocuklarla sağlıklı ilişkilerin kurulması, araç-gereç desteği, öğretmenlerin kendini geliştirmesi, aynı yaş gruplarının mutlaka aynı sınıfta olması, yardımcı personel desteği olması gerekliliği, değer eğitime önem verilmesi, aidat alınmaması gerektiği, okul öncesi için alt yaş sınırının yukarı çekilmesi, idarecilerin daha yapıcı olması gerektiği, okul öncesi eğitim konusunda toplumun bilinçlendirilmesi, sorunlu öğrenciler konusunda gerekli yönlendirmelerin yapılması konularında görüş bildirmişleridir. Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken vardır. Kırbaş ve Atay'ın (2017) yaptığı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri isimli çalışmasında Özgan vd.'ne (2011; akt. Kırbaş ve Atay, 2017) göre gelişmiş ülkelerde sınıf yönetimi yalnızca öğretmen merkezli ele alınmadığı sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken olduğu vurgulanmıştır. Bunların başında ise sınıfın fiziksel düzenlenmesi geldiği belirtilmiştir. Bunların yanında, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretimde kullandığı öğretim stratejileri, sosyal çevresi ile olan uyumu, aile-okul arasındaki işbirliği, öğrencilerin özellikleri ve güdüleme düzeyi, okulun mevcut yapısı, okul kuralları ve sınıfta oluşturulan atmosfer de olduğu belirtilmektedir (Doğan, Uğurlu ve Karakaş, 2014). Balkı'ya (2003; akt. Seyfullahoğulları, 2010) göre; sınıf yönetiminin, çok yönlü bir unsur olduğu ve uzun uğraşlar gerektiren zor bir iş olduğunu, haftanın beş günü uzun süre kalabalık bir öğrenci gurubuyla birlikte olmak, yapılacak her faaliyeti ayrıntılarıyla planlamak, uygulamaya dökmek ve sınıftaki her durumdan her an haberdar olmanın kolay bir durum olmadığını belirtmektedir. Ada'nın (2000) sınıf yönetimini etkileyen faktörler konulu çalışmasında; sınıf yönetimi konusunda okul, aile, öğrenci ve çevre bir bütün olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin geçmiş yaşantıları, tecrübesi, alışkanlıkları, ruhsal durumu ve inançları sınıf yönetimini etkileyen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Demirbolat'a (2018) göre, sınıf yönetimi süreci içinde fiziksel öğrenme ortamının oluşturulması, sınıftaki öğrenci sayısı, oturma düzeni gibi unsurlar yer alır. Sınıf disiplininin sağlanması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve sınıfta kuralların oluşturulması gibi sınıf içinde veya dışında öğretmenin kişisel uygulamaları önemlidir. Ayrıca öğretmen gerekli olduğu zaman aile, diğer okul

Çalışanları veya rehber ğretmen ya da psikologlarla ile yapacağı tüm çalışmalar sınıf yönetimi ile ilgilidir. Etkili bir okul-aile işbirliği, sınıf içi ğretim sürecini kolaylaştıracağı gibi yaşanabilecek başka sorunların ortaya çıkmadan engelleyebilir. Smith ve Laslett'in (1993) etkili sınıf yönetimi konulu çalışmalarında; fiziki ortamı, ğrenci sayısı, öğrencilerin oturuş biçimi, sıraların yerleşim düzeni, ışığın giriş yönü, aydınlanma ve ısınma durumu, sınıf-okul temizliği, araç-gereçlerin yerleşimi, gürültü gibi etkenler öğrencilerin başarısına etki eden unsurlar olarak belirtilmiştir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Demografik Bilgilere Göre Sonuçlar

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak oluşturulan bu çalışmada, çocuk oyunlarının içinde yer alan değer unsurlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine etkisini incelemek amacıyla, Kırklareli il merkezinde görev yapmakta olan 29 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmada veriler uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda 6'sı demografik 11'i açık uçlu soru bulunmaktadır.

Araştırma için rastgele seçilen çalışma grubunun kadın erkek oranlarına bakıldığında, Türkiye genelinde çalışmakta olan okul öncesi erkek – kadın öğretmen oranına yakın olduğu saptanmıştır. Buradan okul öncesi öğretmenliği daha çok kadınlar tarafından tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumlarına bakıldığında büyük çoğunluğunu 20 ila 40 yaş arası olduğu görülmektedir. Bu veriye göre çalışma grubunun olan öğretmenleri genç olarak nitelendirmenin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya grubunun büyük çoğunluğunu kadrolu öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda ayrıca ücretli öğretmen statüsünde görev yapan az sayıda katılımcı da vardır. Ancak araştırma grubunda sözleşmeli statüsünde çalışan öğretmen yoktur.

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında çok büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mezuniyet durumları ile görev durumlarının uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum tipi dağılımlarına bakıldığında 29 öğretmenden 17 si bağımsız anaokulunda, 12'si ise anasınıfında görev yapmaktadır. Bu oran Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum tipi oranıyla yakınlık göstermektedir.

Katılımcıların mesleki tecrübe durumlarına bakıldığında en büyük grubu 15 yıl ve üstü çalışma geçmişine sahip olanların oluşturduğu görülmektedir. Bu veriden katılımcıların büyük kısmının mesleki tecrübe durumlarına göre tecrübeli olarak tanımlanabilmesi mümkündür sonucuna ulaşılmaktadır.

6.1.2. Bazı Demografik Bilgilerle Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevapların Karşılaştırılması İle Elde Edilen Anlamlı Sonuçlar

6.1.2.1. Cinsiyet

6.1.2.1.1. Cinsiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerinin (3 kişi) için sınıf yönetimini daha çok (2 kişi) iletişim ve düzenli bir sınıf ortamı olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın (26 kişi) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algısının (18 kişi) iletişim ve kurallar üzerine olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre iletişim, hem erkek hem kadın öğretmenler için sınıf yönetimi konusunda önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.1.2. Cinsiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Oyun Algısı

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerin oyun algılarına bakıldığında çocuğu hayata hazırladığı, hayal dünyasını gerçeğe dönüştürme şansı bulduğu, çocuk için bir ihtiyaç olduğu, fazla enerjilerini attığı, eğlendiği ve sosyalleşmelerini sağlayan bir etkinlik olduğu görüşü hakimdir. Araştırmaya katılan kadın okul öncesi öğretmenlerin oyun algıları ise çocukların en iyi öğrenme yolu olduğu, kendilerini en iyi ifade ettikleri yer, eğlence ve çocuğu tanımanın en iyi yolu olduğu görüşleri ön plana çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre erkek ve kadın okul öncesi

öğretmenlerinin oyun algılarındaki ortak paydanın oyunun “eğlence” unsuru olma yanı olduğu anlaşılmaktadır.

6.1.2.1.3. Cinsiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Etkinliklerinde Oyuna Yer Verme Durumları

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde oyuna yer verme durumlarına bakıldığında günde 2 ile 5 oyun arasında olduğu, kadın öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun oyuna yer verme durumlarının benzer olduğu, aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak bazı kadın öğretmenlerin günde 6 bazılarının da 8 oyun oyuna yer verme durumlarının olduğu da görülmüştür.

6.1.2.1.4. Cinsiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Oyun Tercihleri

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenleri (3 kişi) sınıflarında daha çok (3 kişi) hareketli, ısındırıcı ve dramatik oyunlar, kadın öğretmenler (29 kişi) ise daha çok (17 kişi) kurallı, hareketli ve serbest oyunlar oynattığı görülmüştür. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kurallı oyunlara yer vermemesi anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

6.1.2.1.5. Cinsiyet Durumuna Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerine göre oyunun; sınıf içi etkileşimi arttırması, kural öğrenimini kolaylaştırması ve grup bilinci oluşturması ile sınıf yönetimine olumlu katkıda bulunmaktadır. Araştırmaya katılan kadın okul öncesi öğretmenleri için de oyunun sınıf yönetimine etkisi aynı doğrultudadır. Oyunun sınıf yönetimine etkisi düşüncesi erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamış, benzer durumları ifade ettikleri görülmüştür.

6.1.2.1.6. Cinsiyet Durumuna Göre Oyunlar İçinde Bulunan Değer Unsurları Algısı

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerine göre oyunlar içinde en çok saygı ve arkadaşlık değerleri bulunmaktadır. Araştırmaya katılan kadın okul öncesi öğretmenlerine göre ise oyunun içinde en çok saygı, sabır ve yardımseverlik değerleri bulunmaktadır. Buradan saygı değerinin hem kadın hem erkek okul öncesi öğretmenlerine göre oyunun içinde bulunan değer unsur olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

6.1.2.1.7. Cinsiyet Durumuna Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkisi Algısı

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerine (3 kişi) göre değer unsurlarının sınıf yönetimine istenmeyen davranışların azaltması, iletişim, paylaşım ve arkadaşlık bilincini geliştirerek olumlu etkisi olacağı yönündedir. Araştırmaya katılan kadın okul öncesi öğretmenlerine göre de değer unsurlarının sınıf yönetimine etkisi aynı yöndedir. Farklı olarak sınıf düzenini sağlama konusunda bir çok kadın okul öncesi öğretmenin (15 kişi) görüş bildirmesi, bu yönüyle erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

6.1.2.1.8. Cinsiyet Durumuna Göre Önem Verilen Değerler

Araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenlerinin (3 kişi) en çok önem verdiği değerler saygı ve arkadaşlık olduğu, kadın öğretmenlerin (16 kişi) önem verdiği değerler ise saygı ve sevgidir. Erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin ortak olarak saygı değerine önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Bir diğer yönden erkek öğretmenlerin arkadaşlık, kadın öğretmenlerinin ise sevgi değerine daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır.

6.1.2.1.9. Cinsiyet Durumuna Göre Öğrencilerinin Kazanmış Olmalarını Beklediği Değerler

Araştırmaya sonuçlarına göre erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri öğrencilerinin okula başlamadan önce saygı değerini kazanmış olmasını beklediği ortak sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu ortak beklentisinin altında saygı ile ilgili konularda sıkıntılar çekildiği varsayımı yapabilmek mümkündür.

6.1.2.1.10. Cinsiyet Durumuna Göre Oyunlar İçinde Yer Alan Değer Unsurları ile Sınıf Yönetiminde Çözümlemesini Beklediği Durumlar

Araştırmaya katılan erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar içinde yer alan değer unsurlarının sınıf yönetimindeki iletişimle ilgili sorunları çözümlemesini beklediği sonuca ulaşılmıştır.

6.1.2.1.11. Cinsiyet Durumuna Göre Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Her iki grubunda en çok eğitim sürecinde aile katılımının iyileştirilmesi ve sınıf mevcutları, sınıf ortamı iyileştirilmesi gibi benzer çözüm önerileri sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.2. Yaş Aralığı

6.1.2.2.1. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı

Yaş aralığına göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algısı karşılaştırıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenler için sınıf yönetimi daha çok sınıfa hakim olmayı ifade ettiği, 31-40 yaş arası öğretmenler için iletişim ve düzeni ifade ettiği, 41 yaş ve üstü öğretmenler için ise kuralları ve düzeni ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.2.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Oyun Algısı

Yaş aralığına göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyun algıları karşılaştırıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenleri için oyun daha çok en etkili öğrenme yolu ve kendini en iyi ifade ettiği etkinlik, 31-40 yaş arası öğretmenler için en etkili öğrenme yolu ve hayal dünyasını gerçeğe dönüştürdüğü önemli bir etkinlik, 41 ve üstü öğretmenler için ise daha çok en etkili öğrenme yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.2.3. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Oyun Tercihleri

Yaş aralığına göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyun tercihlerine bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlerin daha çok hareketli ve yarışma oyunları oynattığı, 31-40 yaş arası öğretmenlerin daha çok şarkılı oyunlar, 41 yaş ve üstü öğretmenler ise sınıflarında daha çok kurallı oyunlar oynattığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.2.4. Yaş Aralığına Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri

Yaş aralığına göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine için oyunun sınıf yönetimine etkilerine bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlere göre oyunun sınıf yönetimde önemli unsurlar olan yönergeye uyma ve kural öğrenimine olumlu etkisi yönünde, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre sınıf içi etkileşimi sağlama ve kural öğrenimine, 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre ise kural öğrenimi ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlama konusunda etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.2.5. Yaş Aralığına Göre Oyunlar İçinde Bulunan Değer Unsurları Algısı

Yaş aralığına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, oyunların içinde bulunan değer unsurları görüşlerine bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlere göre oyunların içinde saygı, paylaşma ve sabır, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre saygı ve hoşgörü, 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre ise saygı ve sevgi değerleri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.2.6. Yaş Aralığına Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkisi Algısı

Yaş aralığına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre değer unsurlarının sınıf yönetimine etkilerine bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenler için değer unsurlarının sınıf yönetimine sınıf düzeni oluşturma konusunda, 31-40 yaş arası öğretmenleri için sınıf düzenini ve sınıf içi iletişimi sağladığı konularında, 41 yaş ve üstü öğretmenler için ise değerler sayesinde çocukların kişiliklerinin olumlu yönde gelişmesi ile bu durumun sınıf yönetimine olumlu etkisi yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.2.7. Yaş Aralığına Göre Önem Verilen Değerler

Yaş aralığına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel olarak önem verdiği değerlere bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlerin sevgi değerine, 31-40 yaş arası öğretmenlerin hoşgörü değerine, 41 yaş ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ise saygı değerine önem verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.2.8. Yaş Aralığına Göre Öğrencilerinin Kazanmış Olmalarını Beklediği Değerler

Yaş aralığına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfına ilk kez gelmiş öğrencilerinin kazanmış olmasını beklediği değerlere bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlerin daha çok saygı ve hoşgörü, 31-40 yaş arası öğretmenlerin daha çok saygı, hoşgörü ve paylaşma, 41 yaş ve üstü öğretmenlerin ise öğrencilerin daha çok saygı değerini kazanmış olmasını beklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.2.9. Yaş Aralığına Göre Oyunlar İçinde Yer Alan Değer Unsurları ile Sınıf Yönetiminde Çözümlemesini Beklediği Durumlar

Yaş aralığına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar içinde yer alan değer unsurları ile çözümlenmesini beklediği durumlara bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlerin iletişim, düzen ve kurallar ile ilgili sorunları çözebileceği, 31-40 yaş arası öğretmenlerin iletişim ve istenmeyen davranışlardan kaynaklı sorunları çözebileceği, 41 yaş ve üstü yaş öğretmenlerin ise iletişim, uyum, kuralllar ve istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunları çözebileceği yönünde beklentileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.2.10. Yaş Aralığına Göre Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Yaş aralığına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine bakıldığında; 20-30 yaş arası öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılması ve aile eğitimi-katılımı konusumda iyileştirmeler yapılması yönünde, 31-40 yaş arası öğretmenlerin aile eğitimi-katılımı konusumda iyileştirmeler yapılması, öğretmen eğitimlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi yönünde, 41 yaş ve üstü yaş öğretmenlerin ise daha çok aile eğitimi-katılımı konusumda iyileştirmeler yapılması ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi yönünde çözüm önerileri sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.3. Görev Durumu

6.1.2.3.1. Görev Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algılarına bakıldığında; kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları daha çok iletişim ve kural odaklı olduğu, ücretli öğretmenlerin için ise sınıf yönetimi daha çok otorite, iletişim ve işbirliği odaklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.3.2. Görev Durumuna Göre Öğretmenlerin Oyun Tercihleri

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında oynattıkları oyunlara bakıldığında; kardolu öğretmenlerin daha çok hareketli, kurallı, dramatik ve serbest oyunlar, ücretli öğretmenlerin ise daha çok hareketli ve kurallı oyunlar oynattıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.3.3. Görev Durumuna Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunun sınıf yönetimine etkileri görüşleri incelendiğinde; kardolu öğretmenler için oyunun sınıf yönetimine daha çok sınıf içi etkileşimi artırması ve kural öğrenimini kolaylaştırması yönünden, ücretli öğretmenler için ise sınıfa uyum ve sınıf düzeninin sağlanması yönünden olumlu etki ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.3.4. Görev Durumuna Göre Değer Unsurlarının Sınıf Yönetimine Etkisi Algısı

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin değer unsurlarının sınıf yönetimine etkisi görüşleri incelendiğinde; kardolu öğretmenlerin değer unsurlarının sınıf yönetimine problemleri azalması yönünde, ücretli öğretmenlerin ise sınıf düzeni oluşturma yönünde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.3.5. Görev Durumuna Göre Önem Verilen Değerler

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel olarak önem verdiği değerler incelendiğinde; kadrolu öğretmenlerin saygı ve hoşgörü, ücretli öğretmenlerin ise saygı ve sevgi değerlerine önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.3.6. Görev Durumuna Göre Öğrencilerinin Kazanmış Olmalarını Beklediği Değerler

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin okula başlamadan önce kazanmış olmalarını beklediği değerlere bakıldığında; kadrolu öğretmenlerin saygı ve hoşgörü, ücretli öğretmenlerin ise saygı ve sevgi değerini öğrencilerinin kazanmış olmasını bekledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin önem verdiği değerler ile öğrencilerinin okula gelmeden önce kazanmış olmasını bekledikleri değerlere bakıldığında birebir benzerlik göstermesi bir diğer önemli sonuç olarak bulunmuştur.

6.1.2.3.7. Görev Durumuna Göre Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Görev durumlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde; kadrolu öğretmenlerin daha çok aile katılımı-egitimi konularına önem verilmesi ve çocukla iletişimin kalitesinin artırılması gerekliliği konularında, ücretli öğretmenlerin ise daha çok sınıf düzenlemeleri konusunda çözüm öneriler sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.4. Mesleki Tecrübe

Bu bölümde, mesleki tecrübe ile ilgili demografik bilgilerdeki seçenekler 1-5, 5-10, 10-15, 15 yıl ve üstü olmak üzere dört bölüm iken, daha anlamlı sonuçlar elde edilebileceği düşünüldüğünden mesleki tecrübesi en az (1-5 yıl) ve en çok (15 yıl ve üstü) olan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmıştır.

6.1.2.4.1. Mesleki Tecrübeye Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısı

Mesleki tecrübelerine göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algıları incelendiğinde; 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin

sınıf yönetimi algısı iletişim ve olumlu ilişkiler odaklı, 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ise öğretmen hakimiyeti, iletişim ve kurallar odaklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.4.2. Mesleki Tecrübeye Göre Öğretmenlerin Oyun Algısı

Mesleki tecrübelerine göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyun algıları incelendiğinde; 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin tamamının oyun algısının en iyi öğrenme yolu olduğu, 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ise en iyi öğrenme yolu olduğu, bunun yanında kendilerini en iyi ifade ettikleri etkinlik yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.4.3. Mesleki Tecrübeye Göre Öğretmenlerin Etkinliklerinde Oyuna Yer Verme Durumları

Mesleki tecrübelerine göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde oyuna yer verme sıklığı incelendiğinde; 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin günde ortalama 1-2 oyun oynattığı, 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ise ortalama 3-4 oyun oynattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre mesleki tecrübesi çok olan öğretmenlerin, mesleki tecrübesi az olanlara göre daha fazla oyun oynattıkları anlaşılmaktadır.

6.1.2.4.4. Mesleki Tecrübeye Göre Oyunun Sınıf Yönetimine Etkileri

Mesleki tecrübelerine göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, oyunun sınıf yönetimine etkileri görüşleri incelendiğinde; 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin oyunun sınıf yönetimine yönergeye uyma, kural öğrenimi ve sınıfa uyum konularında olumlu etkileri olduğu, 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ise iletişim ve sınıf düzeni konularında olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.4.5. Mesleki Tecrübeye Göre Oyunlar İçinde Bulunan Değer Unsurları Algısı

Mesleki tecrübelerine göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, oyunların içinde bulunan değer unsurları algıları incelendiğinde; 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere göre oyunların içinde en çok yardımlaşma değeri, 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere göre ise en çok saygı değeri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.2.4.6. Mesleki Tecrübeye Göre Oyunlar İçinde Yer Alan Değer Unsurları ile Sınıf Yönetiminde Çözümlemesini Beklediği Durumlar

Mesleki tecrübelerine göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, oyunların içinde yer alan değer unsurların sınıf yönetiminde çözümlemesini beklediği sorunlara dönük görüşleri incelendiğinde; 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenler daha çok saygısızlık ile ilgili sorunları, 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ise daha çok iletişim ile ilgili sorunları çözümlemesini beklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.3. Genel Sonuçlar

Çocukluk çağının en önemli dönemi olan okul öncesi dönemde, çocukların oynadığı oyunlar, oyunların içinde bulunan değer unsurları ve daha etkili bir eğitsel süreç için kaçınılmaz olan sınıf yönetimi konularına odakalanan bu çalışmada; bahsedilen bu konuların daha iyi anlaşılması, eğitsel süreçlere etkili bir şekilde kullanılması ve iyileştirilmesi ile ilgili önemli sonuçlara varılmıştır.

Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algılarının en çok “iletişim” “kurallar” ve “düzen” odaklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimi iletişim odaklı algılaması,

eğitim ortamların çok 6nemli bir olgu olan iletişime verilen 6nemi g6stermektedir. 6đretmenlerin iletişime 6nem vermesi eğitim için olumlu bir durum olduğu g6r6lmektedir.

Araştırmaya katılan okul 6ncesi 6đretmenlerinin okul 6ncesi d6nem için vazgeçilmez bir unsur olan oyun hakkındaki algılarına bakıldığında, 6đretmenlerin çok b6y6k çoğunluğu oyunu “ocuğun en etkili 6đrenme yolu” olarak g6r6d6đ6 sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun vazgeçilmez parçası olan oyunu, 6đretmenlerin etkili bir 6đrenme yolu olarak algılaması, çocuğun sevdiği bir etkinlik ile sınıf içinde etkili 6đrenmenin sağlanması açısından 6nem arz eden bir sonuç olarak saptanmıştır.

Araştırmaya katılan 6đretmenlerin etkinliklerinede oyuna yer verme durumları incelendiğinde b6y6k çoğunluğunun g6nde ortalama 1 ila 3 oyun arasında oyun oynattıkları; oynattıkları oyunların t6rlerine bakıldığında ise genel olarak kurallı oyunlar, hareketli oyunlar ve serbest oyunlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. 6đretmenlerin g6nl6k etkinliklerinde oyuna yer verme durumlarının iyi d6zeyde olduğu, 6đretmenlerin etkinliklerinde hem kurallı hem serbest oyunlara yer vermesi bu konuda hem 6zg6rl6k6 hem de otorite varlığını hissettirici bir denge kurmaya çalıştığı sonuçlarına da ulaşılabilinmektedir.

Araştırmaya katılan 6đretmenlerin, oyunun sınıf y6netimine etkisi ile ilgili g6r6şlerine bakıldığında, 6đretmenlerin genel olarak oyunun sınıf y6netimine sınıf içi olumlu iletişim-etkileşimi ve kural 6đrenimini sağlaması y6n6yle olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. 6đretmenler tarafından, oyunun sınıf y6netimine etkisinin daha çok olumlu bir etkileşim ortamı sağlaması olarak g6r6lmesi, b6yle olumlu bir etkileşim ortamının 6đretmenlerin iyi sınıf y6netimi sergilemeleri için gereksinimleri olduğu da sonucuna da ulaşılmaktadır.

Katılımcıların oyunların içinde bulunan değer unsurları ile ilgili g6r6şleri incelendiğinde, çok b6y6k bir kısmının oyunların içinde bulunan değer unsuru g6r6ř6 saygı değerini olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle oyun s6relerinde kazanma- kaybetme, sırasını bekleme, kazananı takdir etme gibi fazla olduğundan

öğretmenler bu davranışların çocuktaki saygı değerini geliştireceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, değer unsurlarının sınıf yönetimine etkisi görüşleri incelendiğinde; değer unsurlarının problemlili davranışları azalttığı ve sınıf düzenini sağladığı yönünde görüş sundukları, öğretmenlerin kişisel olarak önem verdiği değerlere bakıldığında; büyük çoğunluğunun saygı değerine önem verdiği, bunun yanında sevgi ve hoşgörü değerlerine de önemli ölçüde değer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıflarına gelmeden önce kazanmış olmasını beklediği değer unsurlarına bakıldığında yine saygı değerinin büyük oranda öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar hoşgörü değerinin de yüksek oranda öğrencilerinin kazanmış olmasını beklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin saygı değeri için bu kadar çok beklenti içinde olmaları, saygı değerinin zıt kavramı olan saygısızlık ile ilgili sınıf içinde zorluk çektikleri sonucuna da varılabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlar içinde yer alan değer unsurları ile sınıf yönetiminde çözümlenmesini beklediği durumlara bakıldığında; katılımcıların en çok çocukla daha iletişim ve çocuğun öz düzenleme becerisini kazanması ile ilgili durumlara çözüm olmasını beklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaşılan genel sorunlara dönük çözüm önerilerine bakıldığında; en büyük çoğunluğunun ailenin eğitim sürecine etkin katılımı ve sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde çözüm önerisi sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçtan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine istenilen düzeyde veya şekilde katılmadıklarını düşündükleri, bunun yanında sınıf mevcutlarını da kalabalık buldukları anlaşılmaktadır.

Ayrıca araştırma sürecinde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasındaki gözlemler neticesinde; öğretmenlerin oyunlar içindeki değer unsurları sorulduğunda daha önce bunu hiç düşünmediğini belirten katılımcıların olduğu görülmüştür. Bu bağlamda

araştırmanın, öğretmenlerde oyun – değer unsurları bağlantısını ve bunun sınıf yönetimine etkisi konusunda bir farkındalık çalışması niteliği taşıdığı da ifade edilebilir.

6.2. Öneriler

6.2.1. İleriye Dönük Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algıları arasındaki farklılıkların nedenleri incelenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun algıları arasındaki farklılıkların nedenleri incelenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna zaman ayırma durumları ve oyun tercihlerini belirleyen unsurlar arasındaki farklılıkların nedenleri incelenmelidir.
- Değer unsurlarının sınıf yönetimine etkisi, değer unsurları ve sınıf yönetimi kavramları alt kategorilere ayrılıp, hangi değer hangi sınıf yönetimi bileşenine, nasıl bir etki ettiği incelenmelidir.
- Oyunların içinde yer alan değer unsurları ile sınıf yönetiminde çözümlenebilecek durumlar değer – çözebileceği sınıf yönetimi sorunu şeklinde eşleştirilip ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde aldıkları sınıf yönetimi dersinin yeterli olup olmadığı araştırılmalıdır.
- Bu çalışma Kırklareli ilinde yapılmıştır. Başka illerdeki okul öncesi öğretmenlerinin aynı konuya ilişkin görüşleri alınıp karşılaştırmalar yapılabilir.

6.2.2. Okul Öncesi Eğitime Yönelik Öneriler

- Etkili bir sınıf yönetimi için, okul öncesi kurumlar (idareci ve öğretmenler) aile katılımı konusunda gerekli çalışmaları yapmalı, ailenin eğitim sürecinde aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Etkili bir sınıf yönetimi için okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
- Yine etkili bir sınıf yönetimi için sınıf ortamları iyileştirilmeli ve gerekli araç – gereç temini yapılmalıdır.
- Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin oyun algılarına yönelik ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak, oyunun yaratıcılığa olan etkisi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde, değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenler tarafından çocuğun en iyi öğrenme yolu olarak ifade edilen oyunun daha çok kullanılması gerekmektedir.
- Çocuk oyunları çeşitleri belirlenip, hangi oyunların hangi değerleri içerdiği ortaya koyulmalı ve bu çalışmanın somut olarak hayata geçmesi sağlanmalıdır. Böylece okul öncesinde değerler eğitiminin daha da zenginleştirilmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. & Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2), 1461-1474.
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.12,1-8.
- Akan, D. (2014). Temel kavramlar ve sınıf yönetimini kapsamı. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Ed: Celal Gülşen. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 190366).
- Akgül, İ. (2014). *İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 370454).
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akto, A. & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (Nitel bir araştırma). *E-Şarkiyat İlmî Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1074-1095.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, S: 1 (4).
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Arnas, Y. A. & Sadık, F. (2016). *Okul öncesinde sınıf yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Ayan, S. & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.

- Balat, U. G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde, Ed: Uyanık, G. vd. Ankara: Eğiten Kitap.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–124.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 533988).
- Başar, H. (2006). Sınıf yönetimi. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Berkowitz, M. W. (2002). Bringing in a new era in character education. In *The science of character education* (s.43-63), Eds: W. Damon. California: Hoover Institution Press Stanford.
- Berlyne, D. E. (1969) *Hanbook of Social Psychology*. In *Laughter, humor and play*. Eds: G. Lindzey ve E. Aronson, sayı:3. M.A. Addison – Wesley.
- Bilir, Ş & Dönmez, B. (1995). Çocuk ve hastane. Ankara, Sim Matbaacılık, s.65-67.
- Bills, L., & Husbands, C. (2005). Analysing ‘embedded values’ in history and mathematics classrooms. *Paper presented at the Conference of the British Educational Research Association*, Manchester, England.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 381625).
- Brand, D. L. (1999). Educating for character in the united states army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units. Unpublished Ph. D. Thesis, South Carolina University, South Carolina, US.
- Buzelli, C. A. (1992). Young children’s moral understanding: learning about right and wrong. *Young Children*, 47, 47-53.
- Caldwell, S. D. (2003). Dissertation: Viewing person-environment fit through the lenses of organizational change: a cross-level study. Institute of Technology, Georgia.

- Can, E. & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(Özel)), 86-101.
- Can, E. & Arslan B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Y. 10, C. 10, S. 18, s. 195-219.
- Canning N. (2007) Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:2, 227-236, DOI: 10.1080/13502930701320966.
- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society*, 1(5), 6-10.
- Cice, Y. & Özgan H. (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi* Yıl: 21 Sayı: 70, İstanbul.
- Çalışkur, A. & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, Volume: 16, Number: 29.
- Çatalbaş, M. (2018), *Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 513174).
- Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 11(25).
- Dal, M. (2016) *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencelerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 433848).
- Daşiran, Y. T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 342473).

Demir, T. (2015). *Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algularının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 423431).

Demirbolat, A. O. (Ed.) (2018). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi.

Demircioğlu, A. & Demircioğlu, D. (2016). Hilmi Ziya Ülken'e göre okul öncesi eğitimde oyun - değer ilişkisi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 4, 18.

Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, içerik ve işlev. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.

Demirtaş, H. (2007). Etkili sınıf yönetimi. *Sınıf yönetiminin temelleri* içinde. Ed: H. Kıran. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Demirtaş, Z. & Ersözlü, A. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 89-94.

Dilek, A. & Arslan, S. (2015). Ayşe Turla'nın Eserlerinin Yaşayan Değerler Eğitim Programı Açısından İncelenmesi. 2. *Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 3-6 Aralık, Girne.

Dilmaç B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 87087).

Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Dilmaç B. & Şimşir Z. (2016). Ailede Değerler Eğitimi. *Değerler Bilançosu Sarı Kitap* içinde. Ed: Dilmaç, B. ve Bircan, H. H. Konya: Çizgi Kitabevi.

Doğal, A. B. (2017). Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme. *Oyun gelişimi* içinde (s. 54-55). Ed: Önder A. ve Çiftçi H. A. Ankara: Nobel Yayıncılık

Doğan, S., Uğurlu, C. T. & Karakaş, H. (2014). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13/4, 1097-1119.

- Doğan, Ö. & Uzmen, S. (2003). *Okul öncesi dönem eğitimcilerinin sınıfta kullandıkları stratejiler ile ilgili görüşleri*. Omep Dünya Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı-2, Kuşadası, s: 221-228,
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 265- 296), Ed: Öztürk C. ve Dilek D., Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 278423).
- Evans, C. (2005). Values in the practice of teaching, and questions for quality and equity in schools. *Improving Schools*, 8 (1), 59-77.
- Evertson, C. M. & Neal, K. (2006). Looking into learning-centered classrooms implications for classroom management. *National Education Association Research Department*. 31.
- Freud, S. (1961). *The Ego and Mechanisms of Defense*. Newyork: International University Press.
- Freud, S. (1974). *Beyond the Pleasure Principle*. Newyork: Nostou.
- Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(2), 201-216.
- Frost, L. J., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th edition). United States of America: Pearson Education.
- Gelen, İ. & Özer B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi, *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(1), 71-87.
- Kaduson, G. H. (2006). *Short term play therapy for children* (Second edition). In *Release play therapy for children with posttraumatic stress disorder*. Eds: Kaduson H. G., Schafer C.E.), New York: Guilford Press.
- Kılıç, Ç., & Arslan, S. (2016). Türkiye’de yayınlanan yetişkin eğitime ilişkin makalelerin meta değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 865-899.

- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 12(1), 372-388.
- Goldstein, J. H. (1994). *Toys, play and child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, J. H. (2012). *Play in children’s development, health and well-being*, Brussels: Toy Industries of Europe.
- Gore, J. (1998). Revisiting values education: The role of civics and citizenship education. *Pacific Circle Consortium Conference, Colima, Mexico*.
<http://www.abc.net.au/civics/teach/articles/jgore/jgore2.html>
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 331841).
- Grainger, R. (1996). Book review: child play - its importance for human development. *Dramatherapy*, 18(1), 32-33. <https://doi.org/10.1080/02630672.1996.9689410>
- Gündüz, Y. & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), s: 419-446.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1).
- Güngör, E. (1993). Değerler psikolojisi. Amsterdam, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- Güngör, E. (2000). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar. İstanbul, Ötüken Neşriyat.
- Güven, Z. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2).
- Halstead, J.M. & Taylor, M. J. (1996). Values in education and education in values, Eds: Hökelekli, H. vd. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hazar, M. (1996). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitimi. Ankara, Tübitay Yayınları. s: 9-14.

- Hazar, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara, Tutibay Limitet Şirketi Yayınları.
- Horne, S. E. (1980). Classroom management. *British Journal of Teacher Education*, 6(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/0260747800060306>
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi* (2. Baskı). İstanbul, Timaş Yayıncılık.
- Huizinga, J. (2013). *Homu ludens, oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- İnan, Z. İ. (2011). *Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 279168).
- İra, N. (2004). Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sy. 310, ss. 34-39.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 304280).
- Kaplan, Z. (2018) *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 516555).
- Karatekin, K. N. Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 524539).
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 97-109.
- Kaya Ö. M. E., Yalçın, V., Kimzan, İ. & Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017 (27), 800-834. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>

- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/7 Spring 2015, p. 659-674.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/3, p. 1485-1510.
- Kırbaş, Ş. & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/28, p. 517-538.
- Kırklareli Valiliği (2018). <http://www.kirklareliplanlama.gov.tr/0800-egitim> sayfasından erişilmiştir.
- Kocabey, A. (2008). *2005 İlköğretim programının uygulaması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 217074).
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:16, Erzurum.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 7(7/4), 2698-2720. <https://doi.org/10.7884/teke.4333>
- Köylü, M. (2016). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 300398).
- Kuzu, Y. (2015). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 391370).
- Lasley, T. J. (1987). Classroom management: a developmental view. *The Educational Forum*, 51(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/00131728709335703>

- Levine, D. G., (2010). The effects of a teacher-child play intervention on classroom compliance in young children in child care settings. Department of Human Development and Applied Psychology. University of Toronto.
- Lickona, T. (1992). *educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York, Bantam Books.
- Lillard, A.S. (1993). Pretend play skills and yhe child's theory of mind. *Child Development*, 64 (2), 348-371.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemlerini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(7), 259-274.)
- Maslovaty, N. (2003). The placement of moral contents: Priorities and structures of the belief system of teachers and high school students. *Educational Reseach and Evaluation*, 9(1), 109-134.
- Mathieson, K., & Price, M. (2002). *Better Behaviour in Classrooms*. United Kingdom: Routledge Falmer.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEGEP (2014).*Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Oyun Etkinliği-1*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Merter, F. & Şekerci, H. (2015). Değerlerin kaybolma durumuna ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3, p. 851- 874.
- Naylor, D. T. & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York, Random House.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. Çev. Melike Türkan Bağlı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 (2) sayfa 137-169.
- Öncü, Ç.E. & Ünlüer, E.Ö. (2010). *Çocuklar için oyun*. Ankara, Kök Yayıncılık.

- Önder, A (2017). Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme. *Oyun kuramları içinde* (s. 39-40). Ed: Önder A. ve Çiftçi H. A. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Önder, A. & Çiftçi, H. A. (2017). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ördek, S. (2016). *İnsancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitimde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 398263).
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 349352).
- Özdemir, A. & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 4, Makale No: 29, ISSN: 2146-9199.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, Elazığ.
- Özyürek, A. & Çavuş Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 10, 2157-2166.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 253986).

- Poyraz, H. (2007). Değerlerin kuruluşu ve yapısı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 81-88). Ed: R. Kaymakcan vd. İstanbul: Dem Yayınları.
- Puente, A. E., Awkard, J., Tesh, T., & Southard, D. (1986). Values of psychology and nonpsychology majors. *Psychological Reports*, 59, 880-882.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1968). *Belief, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Sabuncuoğlu, Z. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa, Al-fa, s.101.
- Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde. Ed: Aktaş Y. vd. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Samur, Y. & Özkan, Z. (2019). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. *Eğitimde oyun oynatma* içinde. Ed: Y. K. Türel, s. 411-413, Ankara: Asos Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama* içinde. Ed: Küçükahmet L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/14, 21-40.
- Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (2013). *Children's play and development - cultural-historical perspectives*, New York, London, Springer Dordrecht Heidelberg.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). Eds: M. Zanna. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications / Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 45116).

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul, Yayıncılık Matbaası.

Sevinç, M. (2005.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

Seyrek, H. & Sun, M. (2005). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir, Müzik Eserleri Yayınları.

Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji (Davranış bilimi)*. Ankara, Seçkin Yayınları.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

Smith, C.J. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management : A teacher's guide (Second edition)*. Newyork: Routledge.

Spranger, E. (1928) *Types of men*. Halle: Max Neimeyer.

Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., Karasu, F. İ. & Demir, Ş.(2018). The preschool classroom management and inclusion in turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2):66-80.

Sun, M. & Seyrek H. (1997). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İzmir, Müzik Eserleri Yayınları.

Suttun-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. London, Harvard University Press,

Stephenson, S. M. (1999), *Approaches to Services Liberalization by Developing Countries*. United States, OAS Trade Unit Studies.

Sümbüllü, Y. Z., & Altınışik, M. E. (2016.). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/2, 73-85.

Snyder, D. W. (1998). Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*, 84 (4), 37-40.

Şahin, C. & Tuğrul, V.M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 4, 3, 115-130.

- Şahin, İ. T. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun sınıf yönetimi ile ilgili inanış ve uygulamaları*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 345118).
- Şahin, Y. (2017). Okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 479392).
- Tatlı, S. & Güngöraytar, F. A. (2017.). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24.
- TDK (1998). Türkçe sözlük, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TEDMEM. (2018). 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu> sayfasından erişilmiştir.
- Toran, M. & Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24(4), 16. 2041-2056.
- Tsirogianni, S. & Gaskell, G. (2011). The role of plurality and context in social values. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(4), 441-465.
- Tuğrul, B., Aslan, M. Ö., Ertürk, G., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). <https://doi.org/10.17679/inuefd.05509>
- Tuncor, F. (2000). *Eğitici çocuk oyunları*. İstanbul, Esin Yayınları, s.5
- Turla, A., Şahin, F. T. & Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151.
- Türk Eğitim-Sen (2018). Ücretli öğretmen araştırması. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=12955 sayfasından ulaşılmıştır.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. İstanbul, Ülken Yayınları.
- Ünal, S. & Ada, S. (2008). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayın No.646, TEF Yayın No. 13.

- Ünal, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(17), 407-426. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.756>
- Ünsal, F. Ö. (2017). Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme. *Oyun türleri ve oyun alanları* içinde (s. 76-77). Ed: Önder A. ve Çiftçi H. A. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstünoğlu, Ü. (1990). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 3. sy. 1, ss. 155-160.
- Van Oers, B. (2012). Developmental education: reflections on a chat-research program in the netherlands. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.04.002>
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6, 11, 1060–1081.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 3, Vol. 7, No. 2, 2016.
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society/ the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts London, England, Harvard University Press
- Walsh, R. T. G., Teo, T. & Baydala, A. (2014). *A critical history and philosophy of psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Yaşar, Ş., Kasa, B. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10/3, p. 581-600.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, D. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yeniay, S. (2019). *Behiç Ak'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 542449).

Yolcu S. (2017). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Ankara, Eğiten Kitap.

Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 323363).

Yıldırım, E. (2013). *Dış göçler sebebiyle parçalanmış aile çocuklarının değer algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 344415).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109 - 128.

EK-1. Etik Kurul KararıSAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2018-SBEK-09)

ARAŞTIRMANNIN AÇIK ADI	ÇOCUK OYUNLARINDA YER ALAN DEĞER UNSURLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
VARSA ARAŞTIRMANNIN PROTOKOL KODU	P0113R00

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
		ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ		1
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU		1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama		
	ŞİGORTA	<input type="checkbox"/>		
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>		
	BİYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>		
	İLAN	<input type="checkbox"/>		
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>		
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>		
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>		
	DİĞER:	<input checked="" type="checkbox"/>		Akademik Kurul/Kurum Kararı Başvuru Dilekçesi Başvuru Formu Araştırma Protokolü Kullanılacak Araç Gereçler Literatür Örnekleri Taahhütname Helsinki Bildirgesi Taahhütname, İyî Klinik Uygulamalar Kılavuzu Taahhütname, İzin Belgeleri, Özgeçmişler CD
KARAR BULGELERİ	Karar No:06	Tarih: 14.12.2018	Karar: Uygun Görüldü	
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.			

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Yönergesi.
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN (Başkan)	Nükleer Fizik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Ayşe Yasemin KARAGEYİM KARŞIDAĞ	Kadın Hastalıkları ve Doğum Uzmanı	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Aylin AYDIN SAYILAN	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi İknur METİN AKTEN	Hemşirelik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Engin ASAV	Biyokimya	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

*:Toplantıda Bulunma

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2018-SBEK-09) *

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	ÇOCUK OYUNLARINDA YER ALAN DEĞER UNSURLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P0113R00

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Kırklareli Üniversitesi Kayalı Kampüsü Merkezi Derslik-2
	TELEFON	0288 214 76 34
	FAKS	0288 214 70 86
	E-POSTA	sabe@klu.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	SORUMLU ARAŞTIRMACI	UNVANI/ADI/SOYADI	Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ CAN		
		UZMANLIK ALANI	Eğitim Bilimleri		
		BULUNDUĞU MERKEZ	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü		
	YARDIMCI ARAŞTIRMACI	UNVANI/ADI/SOYADI	Mustafa GÜNAYDI		
		UZMANLIK ALANI	Çocuk Gelişimi		
		BULUNDUĞU MERKEZ	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü		
	BAŞVURULAN ETİK KURUN ADI		Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu		
	DESTEKLEYİCİ				
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)				
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ		YOK		
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ		FAZ 1	<input type="checkbox"/>	
			FAZ 2	<input type="checkbox"/>	
			FAZ 3	<input type="checkbox"/>	
			FAZ 4	<input type="checkbox"/>	
			Gözlemsel ilaç çalışması	<input type="checkbox"/>	
Tıbbi cihaz klinik araştırması			<input type="checkbox"/>		
İn vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları			<input type="checkbox"/>		
İlaç dışı klinik araştırma	<input checked="" type="checkbox"/>				
Diğer ise belirtiniz					
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER		TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>

FAZ

JA

cinat

EK- 2. Çalışma İzni



T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.3207321
Konu : Araştırma İzni

14.02.2019

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 07.02.2019 tarihli ve 739 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek lisans öğrencisi Mustafa GÜNAYDI'nın "Çocuk Oyunlarında Yer Alan Değer Unsurlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Etkisi " başlıklı tez çalışması ile ilgili anket için İlimiz Merkezinde bulunan resmi/özel bağımsız anaokulu ile bünyesinde anasınıfı bulunan okullarda okul öncesi branşında görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere yönelik uygulama yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgiliye tebliğiyle araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

Cahit AKIN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Müdürlük Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket Formu (2 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmza Aşlı ile Aynıdır
14.02.2019
Emine KIPEP
Memur

Emine KIPEP

Adres: İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
KIRKLARELİ
Elektronik Ağ: <http://kirkclareli.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelisfirme39@meb.gov.tr

Bilgi için: Emine KİPER/Memur
Tel: 0 (288) 214 10 74
Faks: 0 (288) 214 11 27

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0219-0133-3d2c-a281-8fc4 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 3. Görüşme Formu

ÇOCUK OYUNLARINDA YER ALAN DEĞER ÜNSURLARININ, OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİ BELİRLEME FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu görüşme formu, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümünde yürütülmekte olan bir Yüksek Lisans tezi için kullanılacaktır. Görüşme Formuna katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşme Formundan elde edilecek veri ve sonuçlar sadece akademik amaçlar için kullanılacak ve hiçbir kişi ya da kuruluşa verilmeyecektir. Cevaplar hiçbir şekilde özel olarak kullanılmayıp gizli tutulacaktır. Görüşme formlarında isim ve soy isim belirtilmeyecektir. Hangi formun hangi kişi tarafından doldurulduğu belirlenmeyecek olup zaten araştırma için bu tür bir tespite ihtivaç duvulmamaktadır. Bu nedenle görüşme formuna güvenip samimi cevaplandırmanız rica olunur. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ertuğ CAN

Yüksek Lisans Öğrencisi
Mustafa GÜNAYDI

Okul Adı:

- 1- Cinsiyet :
Kadın Erkek
- 2- Yaş Aralığı :
20 – 30 Yaş 30 – 40 Yaş 40 Yaş ve Üstü
- 3- Göreviniz Tanımı :
Kadrolu Öğretmen Sözleşmeli Öğretmen Ücretli Öğretmen
- 4- Eğitim Durumunuz :
Eğitim Fakültesi Açıköğretim Ön Lisans Diğer
- 5- Çalıştığınız kurum tipi :
Bağımsız Anaokulu Anasınıfı Diğer
- 6- Mesleki Tecrübeniz (Yıl) :
1 -5 Yıl 5 – 10 Yıl 10 – 15 Yıl 15 Yıl ve Üstü

7- Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi kavramı sizin için ne ifade etmektedir?

8- Okul öncesi dönemde oyun neden önemlidir?

9- Okul öncesi dönemde etkinliklerinizde oyun etkinliğine ne sıklıkla yer veriyorsunuz? Ne tür oyun etkinlikleri yapıyorsunuz?



- 10- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların sınıf yönetimine etkileri nelerdir?
- 11- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurları nelerdir?
- 12- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkileri nelerdir?
- 13- Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurlarından önem verdiğiniz değerleri kendi görüşünüze göre, sıralar mısınız?
- 14- İyi bir sınıf yönetimi için okul öncesi dönem çocuklarının kazanmaları gereken değerler nelerdir?
- 15- Okul öncesi dönemde oyunlarda yer alan değerler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları hangi sorunlara çözüm olabilir?
- 16- Okul öncesi dönemde sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?



EK-4. Özgeçmiş**Kişisel Bilgiler**

Adı	Mustafa	Soyadı	Günaydı
Doğ.Yeri	Eskişehir	Doğ.Tar.	28.09.1986
Uyruğu	T.C.	Email	gunaydimustafa@gmail.com

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora		
Yük.Lis.	Kırklareli Üniversitesi	Halen
Lisans	Kocaeli Üniversitesi	2010

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
Öğretim Görevlisi	Kırklareli Üniversitesi	2012- Halen
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2011- 2012
Öğretmen	Özel Beşyıldız Rehabilitasyon Merkezi	2010- 2011

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	ÜDS/YDS/YÖKDİL Puanı	(Diğer) Puanı
İngilizce	İyi	İyi	İyi	62.5	

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	69,59208	70,93266	65,95740
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsft Word	İyi
Microsft Excel	İyi
Microsft Powerpoint	İyi