



**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN OYUN ALGILARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Derya TUNÇ

**Ocak-2025
BATMAN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN OYUN ALGILARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DERYA TUNÇ

Danışman

Doç. Dr. Samet AKTAŞ

Diğer Jüri Üyeleri

Unvanı Adı SOYADI

Doç.Dr.Samet AKTAŞ

Unvanı Adı SOYADI

Doç.Dr.Serdar ADIGÜZEL

Unvanı Adı SOYADI

Dr.Öğr.Üyesi Murat ŞAHBUDAK

Ocak-2025

BATMAN

TEZ KABUL VE ONAYI

Derya TUNÇ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Oyun Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması 06/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Serdar ADIGÜZEL

.....

Danışman

Doç. Dr. Samet AKTAŞ

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHBUDAK

.....

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Derya TUNÇ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN OYUN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Derya TUNÇ

**Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı**

Danışman: Doç. Dr. Samet AKTAŞ

2025, 50 Sayfa

Jüri

**Doç. Dr. Samet AKTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHBUDAK
Doç.Dr. Serdar ADIGÜZEL**

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin oyun algılarını çeşitli değişkenler çerçevesinde kapsamlı bir şekilde incelemektir. Araştırma, Batman ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş ve katılımcılar gönüllü olarak seçilmiştir. Veri toplama süreci iki bölüme ayrılmıştır; birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise Güneş ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen Oyun Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "oyunun işlevi", "oyunun özgünlüğü" ve "oyunun doğası" olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir ve Cronbach alpha değeri 0,907 olarak hesaplanmıştır. Veriler SPSS 23 yazılımı ile analiz edilmiş, normal dağılım testi ve t-testi gibi istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Araştırma, öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, yaş ve gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya koymuştur. Kadın ve erkek öğretmenler, evli ve bekar öğretmenler, beden eğitimi ve sınıf öğretmenliği branşlarında görev yapan öğretmenler, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler, farklı yaş gruplarındaki öğretmenler ve çeşitli gelir düzeylerine sahip öğretmenler arasında "oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "oyunun özgünlüğü ve amacı", ve "oyunun doğası ve kaynağı" gibi alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitimde geniş çapta benimsenebilirliğini destekleyerek, bu yöntemlerin cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, yaş ve gelir düzeyine bağlı olarak etkilenmediğini ve eşit şekilde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının etkili ve eşit şekilde uygulanabilmesi için eğitim programlarının, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, yaş ve gelir düzeyine bağlı olarak farklılaşmadan geniş bir kitleye hitap edecek şekilde tasarlanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun Algısı, Beden Eğitimi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT

MS THESIS

EXAMINATION of TEACHERS' PERCEPTIONS of PLAY ACROSS VARIOUS VARIABLES

Derya TUNÇ

**THE INSTITUTE OF GRADUATE EDUCATION OF BATMAN UNIVERSITY
THE DEGREE OF MASTER OF SCIENCE IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS**

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Samet AKTAŞ

2024, 50 Pages

Jury

Assoc. Prof. Dr. Samet AKTAŞ

Asst. Prof. Dr. Murat ŞAHBUDAK

Assoc. Prof. Dr. Serdar ADIGÜZEL

The primary aim of this research is to comprehensively examine the perceptions of physical education and classroom teachers regarding games within the framework of various variables. The study was conducted with teachers working at the Batman Provincial Directorate of National Education, and participants were selected voluntarily. The data collection process consisted of two parts: the first part included a personal information form containing demographic details of the participants, and the second part utilized the Game Perception Scale developed by Güneş et al. (2020). The scale has a three-dimensional structure comprising "function of the game," "uniqueness of the game," and "nature of the game," with a Cronbach's alpha value of 0.907. The data were analyzed using SPSS 23 software, with statistical methods such as normal distribution tests and t-tests applied.

The research reveals that teachers' perceptions of game-based learning do not significantly vary based on gender, marital status, branch, educational level, age, and income level. No statistically significant differences were observed among male and female teachers, married and single teachers, physical education and classroom teachers, those with undergraduate and graduate degrees, teachers of different age groups, and those from various income levels in terms of "function of the game and interest/curiosity/exploration in the game," "uniqueness and purpose of the game," and "nature and source of the game." These findings support the broad applicability of game-based learning approaches in education, indicating that these methods are not influenced by gender, marital status, branch, educational level, age, and income level, and can be evaluated equally. Consequently, it is recommended that educational programs be designed to address a wide audience without differentiating based on gender, marital status, branch, educational level, age, and income level, for effective and equitable implementation of game-based learning approaches.

Keywords: Game Perception, Physical Education Teacher, Classroom Teacher.

ÖNSÖZ

Yaptığım tez çalışmam da bana her türlü desteğini sunan eşim Feyat Tunç'a, çocuklarım Yağmur, Elif ve Baran'a teşekkür ederim.

Araştırmam süresince gerekli yönlendirmeleri yaparak, görüş ve düşünceleriyle bana yol gösteren, her türlü olanağı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Samet Aktaş'a minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Derya TUNÇ
BATMAN-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İNTİHAL RAPORU.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
2. KAYNAK ARAŞTIRMASI.....	6
2.1. Meslek Olarak Öğretmenliğin Özellikleri.....	6
2.1.1. Öğretmenlerin kişisel özellikleri.....	7
2.2. Öğretmenin Mesleksel Özellikleri.....	11
2.2.1. Öğretmenin alan bilgisi.....	11
2.2.2. Öğretmenin mesleki bilgisi.....	11
2.2.3. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri.....	12
2.3. Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü.....	15
2.4. Oyunda Öğretmenin Yeri.....	15
2.5. Oyunun tanımı.....	17
2.5.1. Oyun kavramı ve özellikleri.....	18
2.5.2. Oyunun gelişim alanlarına etkisi.....	19
2.5.3. Oyunun geçmişi.....	20

2.5.4. Oyunun tarihsel gelişimi.....	20
2.5.5. Oyun algısında etkili değişkenler	22
2.5.5.1. Algı.....	22
2.6. Oyun Kuramları	26
2.6.1. Klasik kuramlar	26
2.6.1.1.Yetişkin hayatına hazırlık, alıştırma kuramı	26
2.6.1.2. Tekrarlama kuramı	27
2.6.1.3. Rahatlama ve eğlenme kuramı	27
2.6.1.4. Fazla enerji tüketimi kuramı	27
2.6.1.5. Dinamik kuramlar	28
2.6.1.6. Bilişsel kuramlar	28
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Tasarımı ve Katılımcılar	30
3.2. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Yöntemi.....	30
3.3. Verilerin Analizi	31
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	32
4.1. Bulgular	32
4.2. Tartışma	40
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	43
5.1. Sonuçlar	43
5.2. Öneriler.....	43
KAYNAKLAR.....	45
EKLER.....	51
EK-1 Etik Kurul Kararı.....	51
EK-2 Kişisel Bilgi Formu	52
EK-3 Oyun Algısı Ölçeği	53

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N	: Gözlem/denek sayısı
P	: Anlamlılık
R	: Korelasyon Katsayısı
SS	: Standart Sapma

Kısaltmalar

UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
UNDP	: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
EE	: Eğitim Enternasyonal
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TABLULAR LİSTESİ

Çizelge 4. 1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait cinsiyet dağılımları.....	32
Çizelge 4.1.2.. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait branş dağılımları.....	32
Çizelge 4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait medeni durum dağılımları.	32
Çizelge 4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait eğitim durumuna ait dağılımları.	33
Çizelge 4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait yaş dağılımları.	33
Çizelge 4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeylerine göre dağılımları.	34
Çizelge 4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.	34
Çizelge 4.1.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.	35
Çizelge 4.1.9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.	35
Çizelge 4.1.10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.	36
Çizelge 4.1.11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.	37
Çizelge 4.1.12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeyine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.	38

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun, dünyaya ilk geldiği andan itibaren evreni anlamlandırma, yaşadığı çevre ile iletişime geçerek devamlı oyun halinde olduğu görülmektedir. Bu durum, kişinin gelişim ve öğrenmesi bakımından, oyunun ne kadar değerli olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun, tüm kültürler arasında evrensel bir yapıya sahiptir. Oyunun biçimi, özelliği, malzemeleri her coğrafyada değişmekle birlikte, çocuğun olduğu her ortamda, oyunun da olduğu söylenebilir (Erşan, 2006).

Dünyada bebek ve çocuklar, zamanlarının çoğunu oyunla geçirmektedir. Schaefer (1993) yaptığı çalışmalarda, çocukların doğumdan itibaren altı yaşına kadar olan günlük hayatlarını gözlemleyerek bu zamana kadar yaklaşık 15000 saati oyun aktivitelerine ayırdıklarını tespit etmiştir (Cherry, 2012). Bu sonuç, çocukların uykuda geçirdiği zaman hariç bırakıldığında, oyun aktivitelerine ayırdıkları zamanın %55'ini kapsadığını göstermektedir.

Alan yazın araştırmalarında oyun bebekleri ve çocukları eğlendiren, deşarj eden, aynı zamanda geliştiren etkinlikler olarak görülmektedir. Oyun olarak görülen bu eylemler, çocuklara keyif vermekle birlikte çocukta zihinsel işlemlerin gelişmeye başladığını göstermiştir (Kostelnik ve ark., 2007; Güneş ve ark., 2020).

Araştırmalara göre oyunun çocukların özellikle bilişsel gelişimini desteklediğine yönelik tanımlamalar da ortaya çıkmıştır. Araştırmalarda oyunun, çocukların özellikle soyut düşünme becerilerini geliştirdiğine dikkat çekilmiştir (Vygotsky, 1967).

Oyun, birçok bilimsel araştırmacı tarafından derinlemesine incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanımı ortaya çıkmaktadır. Bütün bu tanımların temelinde inildiğinde John Huizinga (1955) 'nın çalışmalarının yanı sıra, onu takip eden Rubin, Fein ve Vandenberg (1983) 'in çalışmalarıyla karşılaşılmaktadır. Araştırmalarda, oyunu davranışsal eğilim, izlenen davranışlar ve kaynak olarak gören araştırmacılar (Sluss, 2005), oyunun sadece çocuklar için değil, eğitimciler için de oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Fromberg (1992) oyunun düşünme ve sembolik, anlamlı, aktif, zevk veren, gönüllü, kuralla ve olaylara dayanan bir etkinlikle karakterize edildiğini belirtmektedir (Fleer,2009).

Brosterman'a (1997) göre, oyun anaokullarındaki hedeflere ulaşmak için birinci derecede önemlidir ve tüm anaokulu etkinlikleri (dans, bahçe işleri, şarkı söyleme, hikâye okuma vs.) aslında birer oyun olarak değerlendirilmelidir; oyun, sistemin çalışmasını sağlayan ve onu ileriye taşıyan bir makine gibidir (Sherwood, 2009).

Piaget'e göre oyun, çocukların çevrelerini anlamlı hale getirme ve bu çevre içinde nasıl yer alacaklarını öğrenme yoludur. Piaget, etkinlikler yoluyla bilgi sağlama fikrinin aynı zamanda bir oyun formu olduğunu belirtmektedir (Fischer ve Hencke, 1996).

Sigmund Freud'a göre oyun, çocuğun iç dünyasını ve duygusal yaşamını yansıtır. Oyun; çocuğun, kişilik gelişimi sürecindeki çatışma ve engellemeler karşısında duyduğu olumsuz duyguları ve kaygıları doğrudan yaşayabileceği, arzularını karşılayabileceği, geçirdiği travmatik olaylara hâkim olabileceği uygun bir ortamdır. Oyunu diğer bilim adamlarına göre farklı tanımlayan Freud, çocuğun oyun oynayarak pek çok çatışmayı atlatabileceğini, sosyal anlamda ilerleyerek özüne dönebileceğini ve korkularından sıyrılabileceğini savunmuştur (Toksoy, 2010). Oyun, çocuğun çevresiyle iletişime girerek korkularıyla yüzleşmesine hem dünyayı hem de kendisini keşfetmesine olanak sağlar. Oyun, çocuğun, çevreyi tanıma ve dünyayı anlamlandırmasına imkân sağlar. Önceleri oyun, çocuğun sevdiği işi yapmasının ve yaşam becerilerini öğrenmesinin etkili yollarından biri olarak (Aampndt, 2013) ya da varılan olgunluk için deneme süreci olarak görülürken, son yıllarda oyun, çocuğu tanıma ve eğitiminde etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Oyun, eğitimde zevk alarak kişinin kendisini tanımaya olanak sağlamaktadır (Bakırcıoğlu, 2012).

İbni Sina, oyun ihtiyacının en verimli şekilde karşılanmasını savunmuş ve oyunu çocuk için bir ihtiyaç olarak ifade etmiştir. Çocukların sosyal gelişiminin artması için oyunun önemine dikkat çekmiştir (Akyüz, 1982).

Gazali, çocukların enerjik bir yapısını koruması, çalışmalardan sıkılmaması ve belleğini yenilemesi için oyundan faydalanılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Koçyiğit ve ark., 2007).

Montaigne, oyunun çocuklarda gerçek bir uğraş olduğunu ifade etmiştir (Pehlivan, 2016).

Rousseau, çocukların eğlenebilmesi için oyun oynamalarına zaman ayrılması ve çocukların oyun ihtiyacının sevgi ile birlikte karşılanması gerektiğini belirterek oyun oynamanın çocuğun hakkı olduğunu vurgulamıştır (Erdal, 2019).

Frobel 'e göre, çocuklar için yaşamın merkezi oyundur, insanın tüm hayatını oyun oluşturur. Kişilerdeki tüm kabiliyetler, oyun yoluyla ortaya çıkarılır (Binbaşıoğlu,1997).

Lazarus, oyunun kendi kendine ortaya çıktığını, herhangi bir hedefi olmadığını ve kişinin mutlu olmasını sağlayan etkinlikler olarak ifade etmiştir (Aslan, 2013).

Jean-Jcques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori, Friedrich Froebel, Margaret Mac Millan ve Rudolf Steiner gibi öncü eğitimcilerin çalışmalarına bakıldığında, erken çocukluk eğitiminin oyunu, temel öğrenmeye ve çocuğun gelişimine büyük katkı sunduğuna dikkat çektikleri görülmektedir.

Oyunun eğitimciler açısından önemi oldukça büyüktür. Oyun yoluyla öğrenme, çocuğun hayata dair düşüncelerini ve kaygılarını ortaya çıkararak öğretmenin, çocuk hakkında araştırma yapmasına ve çocuğu gözlemleyip sorunların çözümüne olanak sağlamaktadır (Broadhead, 2006; Russo, 2009; Tuğrul, 2010).

Çocuklarda öğrenmeyi gerçekleştirmede oyunun etkisi büyüktür. Oyunun, her çocuk için bir temel oluşturduğu ve çocukların gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğu bilinmektedir (Ginsburg, 2006). Bu nedenle, oyunun çocuğun hayatında her zaman olması gerektiği çıkarılabilir. Öğretmen, oyunu kullanarak çocukların iç dünyası ve duygusal durumu hakkında fikir edinebilir. Çocuğu anlamada en yaygın kullanılan etken, oyundur. Kendini oyunla rahatlıkla ifade eden çocuklar, oyun yoluyla öğretmene bilgi verir. Oyun yoluyla öğretmen, çocuğu tanıma fırsatı bulur (Kadim, 2022).

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk eğitiminde oyunun önemi bilinmesine rağmen, sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun algıları üzerine özel olarak yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin oyun algılarını anlamak, okullarda oyun tabanlı öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanması için önemlidir. Bu nedenle, Batman ilindeki sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun algılarını, çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemek gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışma, Batman ilindeki sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun algılarını, çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, öğretmenlerin perspektiflerini daha iyi anlamak ve etkili oyun tabanlı eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin oyun algılarının çeşitli değişkenler açısından kapsamlı bir şekilde inceleyerek her iki öğretmen grubunun oyun tabanlı eğitim stratejilerini benimseme düzeylerini anlamaktır. Buna yönelik olarak öğretmenlerin meslekleri, deneyim düzeyleri, eğitim geçmişleri ve yaş grupları gibi değişkenlerin, oyun algıları ve oyun taban eğitim uygulamalarına yaklaşımları üzerindeki potansiyel etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde oyunun önemi göz önüne alındığında büyük bir öneme sahiptir. Oyun, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra öğrenme süreçlerine de katkıda bulunur. Ancak, öğretmenlerin oyunu nasıl algıladıkları ve bu algının öğrenciye yansımaları üzerine etkisi, eğitim uygulamalarının kalitesini belirlemede kritik bir rol oynar. Bu nedenle, sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun algılarını derinlemesine incelemek, okullarda oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının etkili bir şekilde uygulanmasına rehberlik edebilir. Ayrıca, bu araştırma, öğretmenlerin eğitim programlarını ve pedagojik uygulamalarını daha iyi anlamalarına ve çocukların gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Batman ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan sınıf ve beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 2023-2024 eğitim yılı Batman ili, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ile sınırlıdır.

- Araştırma, sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma her katılımcıya sorulacak 20 adet soruyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

- Öğretmenlerden oluşan katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri cevapların objektif olduğu,
- Araştırmada kullanılan ölçeğin; öğretmenlerin ve ebeveynlerin oynadıkları oyunların doğası, kaynağı, özgünlüğü, işlevi, amacı ve bu oyunlarla ilgili algılarını, meraklarını, ilgilerini, çocukların oyunlarına yönelik görüşlerini, çocuklara sunulan oyun fırsatlarıyla, ilgili değişkenleri belirlemek için uygun olduğu,
- Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Oyun: Bir oyunu oynamak, yalnızca belirli kurallarla izin verilen araçları kullanarak belirli bir durum oluşturmayı amaçlayan bir etkinlikte bulunmaktır. Kurallar tarafından izin verilen araçlar, kuralların bulunmadığı bir durumda olabileceklerden daha sınırlıdır ve bu tür bir sınırlamayı kabul etmenin tek nedeni, bu etkinliği mümkün kılmaktır (Suits, 1967).

Algı: Bir bireyin çevresindeki dünyayı, duysal veriler aracılığıyla anlaması ve yorumlaması sürecidir. Bilimsel bir tanıma göre, algı dışsal uyaranların birey tarafından algılanması, işlenmesi ve anlamlandırılması sürecidir (Goldstein, 2010).

Oyun Algısı: Oyun algısı, bireylerin oyunları nasıl deneyimlediği, değerlendirdiği ve anlamlandırdığı süreci ifade eder. Bu kavram, oyunların işlevlerini, özgünlüğünü ve doğasını nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Bilimsel bir tanım, oyun algısının bireylerin oyunlar hakkında sahip olduğu düşünce, duygu ve değerlendirmeleri içerdini belirtir. Oyun algısı, bireylerin oyunların eğitsel ve sosyal rollerini nasıl gördüğünü anlamak için önemlidir (Piaget, 2013).

2. KAYNAK ARAŞTIRMASI

2.1. Meslek Olarak Öğretmenliğin Özellikleri

Sosyal anlamda bakıldığında, öğretmenlik mesleği, diyalog yönüyle birçok meslekten farklı olarak geniş bir insan topluluğuyla etkileşim içinde olunan bir meslek türüdür. Öğretmenliği sadece okul ve öğrencilerle sınırlamak yanlış bir yaklaşım olacaktır. Öğretmen, çevrede velilerle ve toplumla da ilişki içinde olmalıdır. Yaşanılan çevre ve kültür yapısı dikkate alındığında, öğretmenlerden beklenenler de farklılık göstermektedir. Örneğin, küçük bir köy ya da kasabada çalışan bir öğretmen, o bölgedeki ‘en prestijli kişi’ olarak kabul edilir. Oradaki sosyal çevre için öğretmen, bir nevi ‘her şeyi bilendir’. Bununla birlikte, nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok etkileşimde olduğu insan grubu öğrencileridir. Öğrencilerle olan bu birliktelik ve ilişkiler, okul hayatı boyunca ve okul sonrasında da devam etmektedir. Yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde öğretmen-öğrenci diyalogu resmi olarak tanımlansa da çoğu zaman bu diyalogun duygusal yönlerinin de olduğu görülmektedir. Öğrencileriyle sadece mesleki değil, duygusal bağ kuran öğretmenler, özellikle ilkökul öğretmenlerimiz, yaşattıkları anılar ve acı tatlı hatıralarla hayatımızda büyük yer edinirler (Çelikten, 2005).

Öğretmenlik mesleğine hazır olma durumu, genel kültür seviyesi, bransa yönelik özel alan bilgisi ve formasyonla sağlanır (Demirel,1999). Öğretmenlerin bu hazır bulunuşluğa ulaşabilmeleri için yüksek öğrenim almaları gerekmektedir.

Eğitim programlarında istenilen başarıya ulaşabilmek için, çeşitli şartların sağlanması gerekir. Bunlar; eğitim öğretim sistemini en verimli hale getirme, eğitim için tüm fiziki şartların oluşturulması ve gerekli araç gereçlerin temin edilmesidir. Ancak bu şartların yerine getirilmesi yeterli değildir. İstenilen verimliliğe ve başarıya ulaşmada bu rol, sistemi çalıştırıp araç gereçleri kullanacak kişiye, yani öğretmene düşmektedir. Eğitim öğretimin başarıya ulaşmasını sağlamada en önemli faktör öğretmenin nitelik ve yeterlilikleridir. Yani, bu sistemde bulunan teknolojik araç gereçlerin tam teşekküllü olması yeterli değildir. Bu araçları kullanacak, alanlarında iyi yetişmemiş öğretmenler, eğitim öğretim etkinliklerinde istenen verimi sağlayamayacaklardır. Dolayısıyla öğretmenler, çağın gereklerine ayak uydurarak tüm teknolojik araçlar ve uygulamalar konusunda da kendilerini geliştirmek zorundadırlar. (Büyük Karagöz,1998).

2.1.1. Öğretmenlerin kişisel özellikleri

Kişilik sözcüğüne köken olarak bakıldığında zaman, Latince diline ait 'persona' kelimesi, 'maske' anlamına gelir (Bajwa ve ark.,2016). Kişilik, bireyleri birbirlerinden farklı kılan ve yaşadıkları çevre ile meslek algılarını büyük ölçüde etkileyen faktörlerden biridir (Çarıkçı ve ark., 2010). Kişilik konusunda literatüre bakıldığında çeşitli alanlarda araştırmalar yapan araştırmacıların çok farklı tanımlar sunduğu görülmektedir. Yapılan tanımlardan birine göre kişilik; bireyde var olan ve kısmen ileriye yönelik, kişinin sosyal çevre ile ilişkisini, psikolojik ve fizyolojik durumunu ve adaptasyonunu etkileyen tüm özellikler şeklinde tanımlanmıştır (Larsen, 2012). Var olan bu özellikler aynı zamanda kişinin düşüncelerinde, hal ve hareketlerinde etkilidir. Kişilik, kişiyi diğerlerinden farklı kılan bir özelliktir (Bajwa ve ark., 2016).

Bireyin davranışlarını, duygu ve düşüncelerini, varsayımlarını, değerlerini büyük oranda etkileyen kişilik, aynı zamanda kişinin sosyal uyum ve hareketlerine de etki eder (Boyle, 2008).

Kişilik ayrıca kişinin varsayımları, ilgi ve tutum, yetenekleri, üslubu, dış görünüş ve benlik kavramı gibi unsurları içine alan bir kavramdır (Baymur, 1994). Bu durumda kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran bireysel farklılıkların bütünü olarak karşımıza çıkar (Sajar ve Dinch,2008). Her kişi kişilik olarak diğerlerinden farklıdır ve bireyler tarafından nispeten sürdürülebilir duygu, düşünce ve davranış örüntüsüdür (Mehta, 2015).

Öğretmenlerin kişisel özellikleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış, araştırma sonuçlarına bakıldığında farklı kişilik özelliklerinin bulunduğu görülmüştür. Günümüzde iyi öğretmen özellikleri konusunda belli kriterler içeren standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak aşağıda genel anlamda, tüm eğitim camiası tarafından kabul alan, bir öğretmende bulunması gerekli olan özellikler özetlenmiştir (Çelikten, 2005).

1. Öğrencilerine karşı açık görüşlü ve objektif olma durumu
2. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alma
3. Eğitimde var olan problemleri bilimsel yöntemlerle araştırma
4. Eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma
5. Yenilik ve gelişmelere açık olma durumu ve güncelliğin ön planda olması
6. Toplumsal değişimlere ayak uydurabilme
7. Çağdaş eğitim teknolojisini takip etme

8. Araştırmacı özelliğine sahip olmak
9. İleri Düzey Başarı Beklentisi

Listeyi uzatmak elbette mümkündür; ancak yukarıda bahsedilen özellikler, genel itibariyle etkili öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerdir. Sınıf ortamlarında öğretmenlerin bu özelliklerine ek olarak, başka özelliklere de değinilebilir. Verimli bir öğretmen, içinde bulunduğu toplumun değerlerini bilip ona göre davranmalı, öğrencilerinin psikolojisi konusunda destekleyici olmalı, yaşadığı çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalı, değişimlere, teknolojik gelişimlere ve yeniliklere açık olmalıdır (Çelikten ve Can,2003).

Etkili ve verimli öğretmen de bulunması istenen diğer özellikleri aşağıda bir başlık altında sıralamak mümkündür:

Verimli bir öğretmende bulunması istenen özellikler

1. Problemlerden şikâyet etmek yerine, çözüm bulmayı amaç edinir.
2. Kılık kıyafet, hijyen ve düzenine dikkat eder.
3. Sabırlı davranarak, ortaya çıkan olaylar, problemler karşısında dayanıklılık gösterip çözüm üretir ve duygularını kontrol eder.
4. Öğrencilerine karşı anlayışlı, espirili ve sevecendir.
5. Çocukları cesaretlendirici ve her konuda destekleyicidir.
6. Farklı inanç, kültür, görüş ve düşüncelere saygı gösterir, uzlaştırıcıdır.
7. Kendini her daim geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
8. Kendi kişisel sorunlarını, sınıfına ve okuluna yansıtmaz.
9. Öğretmen liderlik özelliğine sahiptir.
10. Öğrencilerine, velilerine ve çevresine örnek davranışlarda bulunur.
11. Düşünce ve davranışlarıyla çevresini etkilemede başarılıdır.
12. Sınıfında yapıcı disiplin oluşturur.
13. Yüksek başarı beklentisi içinde başarıya odaklanmıştır.
14. Öğrencilerini güdüleyerek, onları başarıya yönlendirir.
15. Arabuluculuk, hakem ve temsilci olma özelliklerine sahiptir.
16. Sınıf otoritesini sağlayarak, hakimiyeti kurar.
17. Verilen cezalar tüm sınıfa mal edilmez, cezaları bireysel olarak verir.
18. Verilen görev ve sorumlulukların, ödevlerin takibini yapar.
19. Eğitim bilimlerinin tüm kavramlarına hakimdir.

20. Gözlemcilik özelliği ileri seviyededir.

Sıralanan bu özellikler, Çelik'ten ve Can'ın (2003) ideal öğretmen konusunu ele alan uygulamalı bilimsel araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen özelliklerinde kendilerini geliştiren, yenilikçi bir yapıya sahip olmalarıyla kendilerini rahat ifade edebilen ve lider olma özellikleri ile de öğretmen kendini ön planda tutmalıdır (Othman, 2016).

Yapılan araştırmalara göre, ideal öğretmen özelliklerine bakıldığında, hoşgörülü ve güler yüzlü olmalı, sevecenlik, güvenilirlik, dürüstlük ve objektiflik konusunda ileri seviyede olmalıdır. Öğretmen, düşünce ve davranışlarıyla rol model olmalı ve öğrencilerine karşı dostça yaklaşmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerinin başarısına odaklanması, onlardan yüksek beklentiler içerisinde olması başlıca özelliklerindedir (Çelikten ve Can, 2003).

Sümbül, yaptığı araştırmalarında öğretmenin niteliği, meslek bilgisi ve kişilik özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki korelasyonu incelemiş ve bazı araştırmacıların bu değişkenlerin kararlı olmaması nedeniyle öğrencilerin başarıları ile anlamlı bir ilişki bulamadıklarını ortaya koymuştur. Ancak gözlem ve tekniklerin gelişmesiyle öğretmenlerin bazı özelliklerinin, öğrenci başarısı ile ilişkisini gösteren araştırma sonuçlarına da rastlamıştır. Öğretmenler hevesli ve verimli olma, çeşitli araçlar kullanma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soru yerine tek bir soruyla derse devam etme gibi davranışlarıyla, öğrenci başarısını arttırabilmektedirler. Öte yandan, kınama, aşağılama, eleştirme ve cinsiyet ayrımı yapma gibi olumsuz özellikler ise başarısızlıkla ilişkilendirilmiştir. Kısacası verimli öğretmenler, öğrencilerinden akademik olarak yüksek beklentiler içerisinde olan, onları destekleyen ve teşvik eden, teknolojik ve akademik gelişmelere hâkim olan ve ders konusu ile ilgili aktif bireylerdir (Sümbül, 1996).

2.1.1.1. Öğretmenlerin mesleki özellikleri

Öğretmenlik mesleği, Oktay'a (2018) göre, öğrenci kitlesinin hayata hazırlanmasında ve tüm süreçte başarılı olmasında en önemli yere sahiptir. Öğretmen, daima kendini geliştirmeli, öğreteceği bilgileri en iyi şekilde aktaran, adeta bir geminin kaptanı gibi öncülük eden, yaşadığı kültürle ve zamanın gerektirdikleriyle harmanlanmış

bilgilerini öğrencilere sunan ve her zaman onlara destek olan kişidir.

Öğretmenliği mesleki açıdan yasalara göre belirlenen bir meslek olarak tanımlayan Özmen ve Ekiz (2014), öğretmeni, okullarda öğretim işini yapan kişi olarak açıklamışlardır. Öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerine öğrenmeyi sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenmeyi sağlamak için gerekli mesleki niteliklere sahip olmaları gerekir. Mesleki nitelikler arasında, öğretmenlerin genel kültür açısından kendilerini geliştirmeleri, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve beceriler yer almaktadır (Erden, 1999).

Öğretmenin mesleki niteliklere sahip olmadan iyi bir kişiliğe sahip olması, verimli bir öğretmen olduğunu göstermemektedir. Öğretmenler yalnızca öğrencilerine değil, aynı zamanda öğrencilerinin velilerine, idarecilere ve topluma karşı da sorumludurlar. Etkili ve verimli öğretmenlerin özellikleri arasında, öğrenciler arasında ayırım yapmamaları, onları hayata hazırlamaları, karşılaşılan problemlere çözüm bulmaları, zamanı etkili kullanarak ders etkinliklerini planlamaları, diğer öğretmen arkadaşları ve idareciler ile iş birliği yapmaları gibi özellikler bulunmaktadır (Çelikten ve Can, 2003). Öğrencilerin sağlıklı bir kişilik gelişimi ve akademik başarı elde etmeleri, yalnızca okul ve öğretmenin çabasıyla mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısı için velileri ile sürekli iletişim halinde olmaları ve onların desteğini almaları, başarıya ulaşmada önemli bir faktördür (Özden, 1999).

Nitelikli öğretmen özellikleri konusunda farklı kaynaklardan farklı görüşler bulunmaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde, öğretmenlerin özellikleri, felsefi yapıları, okulun vizyonu, kültürel özellikler ve yaşanılan ülkenin hedefleri gibi durumlar da öğretmenlerin mesleki özelliklerini etkilemektedir. Ancak genel itibarıyla toplum tarafından kabul görmüş ve birçok eğitim kitabında, araştırmada yer alan mesleki özellikler sıralanmıştır. Bu özellikler esnek bir yapıya sahip olup, yaşanılan zamana, ilgi, ihtiyaç ve isteklere, günümüz şartlarına göre uyarlanabilmelidir (Koç,2012).

Öğretmenliğin mesleksel özellikleri:

- Zamanı etkili ve verimli kullanarak başarıya ulaşır.
- Diğer öğretmen ve yönetici arkadaşlarıyla iş birliğine gider.
- Öğrencilerin problemlerini gözlemler, onların fizyolojik, duygusal ve sosyal özelliklerini bilerek, buna uygun davranır.

- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.
- Öğrettiği bilgileri hayatına uyarlayıp, pratikte kullanabilen öğrenciler yetiştirir.
- Öğrencilerini bir üst öğrenime, topluma ve hayata yönelik hazırlar.
- Eğitim, öğretime yönelik son gelişmeleri takip ederek sınıfında uygular.
- Öğrenci katılımını artırarak sınıfını yönetir.
- Teknolojik gelişimlere yönelik olarak kendini geliştirmeyi amaç edinir.
- Güvenirlilik ve geçerlilik gibi özellikleri göz önünde bulundurup, ölçme değerlendirmelerinde objektif hareket eder.
- Öğrencilerine öğrenmenin hayat boyu devam ettiği bilincini kazandırır.
- Ders ortamında öğrencilerine güven vererek, kendilerini gerçekleştirebilen kişiler olmalarını destekler.
- Öğrencilerine derslerini anlatırken, konulara yönelik çeşitli öğretim yöntemlerinden, tekniklerden ve stratejilerden faydalanır (Şişman, 1999).

2.2. Öğretmenin Mesleksel Özellikleri

2.2.1. Öğretmenin alan bilgisi

Öğretmenin mesleki anlamda başarıya ulaşabilmesi için, kendi uzmanlık alanına hâkim olması büyük önem taşır. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların, belirli bir alanda uzmanlaşmaları hedeflenir. Örneğin, fen bilgisi, beden eğitimi veya sınıf öğretmenliği gibi alanlar için özel ders programları düzenlenmektedir. Halk arasında sıkça dile getirilen, "Öğretmen olunmaz, doğulur" anlayışına rağmen, üretmek ve öğretmek için önce öğrenmek gereklidir (Şişman, 1999).

Ülkemizde örgün eğitim kurumları, kültürel değerlerin yanı sıra bilime yönelik bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktadır. Eğitim programları, matematik, edebiyat, coğrafya gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler, uzman oldukları alanlarda derinlemesine bilgiye sahip olmalıdırlar (Erden ,1999).

2.2.2. Öğretmenin mesleki bilgisi

Öğretmenin konuya yönelik hakimiyeti, bilgisi, öğretimde başarılı olabilmesi için ön koşul olmakla birlikte, bu tek başına yeterli değildir. Öğretmenin, bildiği konuyu öğrencilere nasıl aktaracağı da son derece önemlidir. Öğretmenin uzmanlık alanı bilgisi yanı sıra, mesleki bilgi ve becerilere de sahip olması gerekir. Bu, öğretmenin etkin öğretim yapabilmesi ve öğrencilerinin gelişimini sağlıklı bir şekilde desteklemesi için gereklidir. Öğretmen, konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olursa olsun, asıl önemli olan bu bilgileri öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmesidir. Öğretmenin başarısı, sahip olduğu öğretim becerisi ile doğru orantılıdır (Erden, 1999).

2.2.3. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri

Öğrenciler de başarı temellerini atarken toplumun mimarları olarak görülen öğretmenlerin belli niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerin yaşadıkları çağın ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede yetişmiş olmaları ilerleyen süreçte toplumların geleceğini belirler. Öğretmenliğe bakıldığı zaman sadece bir gelir kapısı olarak değil, vicdani ve gönülden yapılması gereken bir meslektir (M.E.G.S.B., 1988).

- **Öğretim Sürecinin Planlanması**

Yapılan planlamalarda, öğrencinin öğrenme sürecine katılması, öğrencinin başarılı olmasında büyük rol oynar. İyi hazırlanmış bir öğretim planında, öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, esnek bir yapı oluşturulmalıdır. Plan gerektiğinde değiştirilebilmeli, geliştirilebilmeli ve alternatif etkinlikleri kapsayabilmelidir. Bu noktada öğretmenin deneyimi ve uyarılma yeteneği ön plana çıkar. Öğretmen, konu içeriğini ders planına uygun olarak hazırlamalı, ancak öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını, fiziksel ve psikolojik ‘hazır bulunuşluk’ seviyelerini de göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenler, ders planını harfiyen takip etme zorunluluğunda olmamalıdır; çünkü bazen, öğrencilerin eksik olduğu konuları tamamlamak veya okul idaresiyle uyumlu olmak adına, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini dikkate almak daha önemlidir (Şişman, 1999).

- **Çeşitlilik Sunabilme**

Öğretmen, ders konularını aktarırken öğrenci grubunu ve anlatılacak konuları dikkate alarak, ana düşünceyi kaybetmeden farklı anlatım yolları kullanabilmelidir. Bu çeşitliliği sağlamak için, yardımcı araç gereçler, teknolojik kaynaklar veya konuyla ilgili uzman görüşlerinden yararlanılabilir. Bu yöntem, öğrencilerin bakış açılarını geliştirirken, aynı zamanda birincil kaynaktan uzman görüşü edinilmesini sağlar. Öğretmenin, sınıf ortamında çeşitliliği sağlamak amacıyla yeniliklere açık olması önemlidir. Mesleki yetkinlikleri güçlü, deneyimli ve teknolojik araçlara ilgi duyan eğitimciler için, değişiklikler yapmak, konuların daha anlamlı ve anlaşılır hale gelmesini sağlar (Şişman, 1999).

- **Öğretim Zamanını Aktif Kullanma**

Öğretmenlerin zamanı etkin bir şekilde kullanabilmesi için, derslerine hazırlıklı ve zamanında girmeleri, kullanılacak materyalleri önceden toparlamaları, ders kurallarını belirleyerek öğrencilerin uyumunu sağlamaları ve eğer ders süresi uzarsa, kalan zamanı nasıl değerlendireceklerini planlamaları gerekir (Erden, 1999). Ayrıca, öğretmen, sınırlı ders süresini etkili bir şekilde yönetebilmek için iyi bir planlama yapmalıdır. Verilecek örnekler ve ulaşılmak istenen hedefler önceden belirlenmeli, sorulacak sorulara açık ve net cevaplar verebilmek için hazırlıklar tamamlanmalıdır (Şişman, 1999).

- **Öğretim Ortamında Katılımcılığı Sağlamak**

Öğretim ortamlarında, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrencilere uygun şekilde düzenlemesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye teşvik edecek sorular sorarak onları konuya dahil etmesi gerekmektedir. Öğretmen, sınıf ortamında yöntem ve tekniklerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Başarının artması için, eğitimciler derse olan katılımı artırmalıdır. Yaşanılan çevre, yetiştirme tarzı, bireysel farklılıklar ya da o bölgenin kültürü gibi faktörler nedeniyle pek girişken olmayan öğrenciler, rencide edilmeden ve küçük düşürülmeden süreçte yer almalıdır. Ayrıca, katılım gösteren öğrenciler de çeşitli sözler ve notlarla pekiştirilerek ödüllendirilmelidir. Öğretmenler toplumdaki rollerinin okul başarısı ötesinde eğitim öğretim ortamını ve fiziki çevreyi verimli eğitim alanına dönüştürmek olduğunun farkında olmalıdır (Oktay, 1998).

- **Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi**

Mesleki yeterliliğe sahip ve verimli bir şekilde çalışan öğretmen, sınıfındaki

öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemeli ve kayıt altına almalıdır. Ortalamanın altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler geliştirilmelidir. Başarıyı artırmak amacıyla, belirlenen yöntem ve tekniklerin uygulanmasında, öğrencilerin velilerinin ve diğer öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınmalıdır. Uygulanan yöntem ve teknikler bazı öğrenciler üzerinde etkili olabilirken, bazı öğrenciler üzerinde olumlu bir etki göstermeyebilir. Bu durumda, uygulanan program gözden geçirilmeli ve gerekirse başka teknikler denenmelidir. Buradaki en önemli hedef, öğrenciyi topluma ve hayata hazırlamaktır. Öğrenciyi hazırlayacak öğretmenlerin verimliliğini artırmak için hem kişilik hem de mesleki özelliklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekir. Etkili okullar konusundaki araştırmalarda bulgular, etkili öğrenimin bir değişim ve yenilik anlamına geldiğini göstermektedir. Bu yeniliğin uygulanmasında öğretmenin yeterliliği ve yeniliğin değerine ilişkin algısı büyük bir önem taşımaktadır (Balcı, 1996).

3-Öğretmenin Genel Kültür Durumu

Uzmanlık alanı ne olursa olsun, öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerinin gelişimini sağlamak ve onlara var olan kültürü aktarmaktır. Öğretmenlerin asıl görevi, öğrencilerinin sosyalleşmesini desteklemek ve toplumsal kültürü öğrencilere aktarmaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin Türk kültürel değerlerine hâkim olmaları ve bu değerlere uygun bir çevrede yaşamaları gerekir. Öğretmen, yaşadığı toplumun yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını iyi bilmelidir. Aksi takdirde, öğretmenler kendilerini toplumsal çevre, aileler ve öğrencilerle çatışma halinde bulabilirler (Erden, 1999).

Öğretmenlerde bulunması gereken uzmanlık alan bilgisi ve mesleki becerilerin yanı sıra, bazı alanlarda ek bilgilere de ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve güçlü bir genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerden sadece belirli bir uzmanlık bilgisinin ötesinde, yaşanan olayları, insanı, toplumu ve dünyayı konu alan sorunları görebilme ve bunlar için çeşitli çözüm yolları bulabilme yeteneği beklenir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin üniversite eğitimlerini tamamladıktan sonra, ilgili bölüm ve fakültelere devam ederek felsefe, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda seminerlere katılmaları, sertifikalarını alıp lisansüstü programlara devam etmeleri ve çeşitli etkinliklere katılmaları beklenir. Böylece, öğretmenlerin daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarına öncülük edilmektedir (Şişman, 1999).

Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin genel kültür yeterliliği ile ilgili bazı araştırmalar olumlu sonuçlar gösterirken, bazıları olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Taşdemir (2007) tarafından, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 219 sınıf öğretmenine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini algılama düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişim açısından kısmen bir eğitim ihtiyacı hissettikleri, dijital teknolojiler, özellikle internet ve bilgisayar kullanımında kendilerini geliştirme düzeylerinin ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmenler, mesleki heyecan ve yeterlilik açısından kendilerini yüksek seviyede görürken, meslektaşlarını ise kısmen yeterli seviyede değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, mesleki olarak kendilerini yeterince geliştirmemiş ve gerekli performansı sergileyemeyen meslektaşlarına eğitimci olarak güvenmediklerini ve bu kişilerin meslekte kalmalarına olumlu bakmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan çalışmada, "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri" konusu ele alınmıştır. Bu çalışmada, öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin mesleki ve genel kültür açısından eksik olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Erdem ve Anılan (1998) tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları analiz edilmiştir. Sonuçlar, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergilediklerini ve mesleklerine ilişkin rasyonel bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Gelen ve Özer (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak, öğretmenlik mesleği yeterliliklerine sahip olma seviyeleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya 159 öğretmen adayı katılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden sağlanan verilere göre, öğretmen adayları, kendilerini genel olarak ve tüm alt boyutlarda, öğretmenlerden daha donanımlı olarak değerlendirmiştir.

2.3. Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

Dünya Öğretmenler Günü nedeniyle UNESCO Genel Direktörü Irina Bokova, ILO Genel Direktörü Guy Ryder, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)

Yöneticisi Anthony Lake, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Yöneticisi Helen Clark ve Eğitim Enternasyonal (EE) Genel Sekreteri Fred Van Leeuwen, ortak bir şekilde yayımladıkları mesajlarında öğretmenlik mesleğine yönelik şu tanımlamayı yapmışlardır:

“Bir eğitim sisteminin iyi ve gelişmiş olduğunu ancak sistemin öğretmenleri belirler. Eğitim sisteminin evrenselliği ve herkese yönelik kalitesi açısından, öğretmenler vazgeçilmez bir yere sahiptir. Yeni nesillerin zihinlerini, davranışlarını ve tutumlarını biçimlendirmede merkezi bir konumda olan öğretmenler, yeni küresel zorluklarla mücadele içindedirler.” (UNESCO, 2015b, s. 3).

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), UNESCO ve ILO gibi uluslararası kuruluşlar, eğitim ve öğretim sisteminde kalite ve profesyonelliği yakalamada öğretmenlerin büyük bir öneme sahip olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda, 1966 yılında ILO ve UNESCO tarafından yayımlanan *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi* adlı belgede, öğretmenlerin çalışma koşulları, hak ve sorumlulukları, aldıkları eğitimler gibi tüm unsurlar ele alınmıştır. Uluslararası bir perspektife sahip olan bu belgenin 1966 yılında yayımlanmasına rağmen, günümüzde hala geçerliliğini koruduğu ve yasal bağlayıcılığı olmasa da pek çok ülke tarafından kabul edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, istihdam şartları, mesleki getirileri, sosyal güvenlik ve iş güvenceleri gibi konular, bu belgeye dayanarak düzenlenmektedir (ILO/UNESCO, 2015). Bu belgede öğretmenler, okullarda öğrencilerin eğitimi ile ilgili görevli tüm bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, öğretmenlerin yanı sıra okul idarecileri, müfettişler ve eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde görevli diğer personeli de kapsar. Ayrıca, öğretmenlere yönelik kullanılan *statü* terimi, “hem öğretmenlerin konumunu hem de diğer mesleklere kıyasla kendilerine sağlanan çalışma koşulları, gelir ve diğer maddi getirileri” içerir (ILO/UNESCO, 1966).

Yapılan tanımlara bakıldığında, *statü* terimi, öğretmenlerin toplum içindeki yerini, çalışma koşullarını, maaşlarını ve diğer mesleklerle kıyaslandığında ortaya çıkan durumu açıklayan bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, *meslek saygınlığı* da statü ile ilişkilidir ve genel bir terim olarak karşımıza çıkar (Büyük Karagöz, 1998).

2.4. Oyunda Öğretmenin Yeri

Tüm örgün eğitim kurumlarında sistematik şekilde gerçekleştirilen beden eğitimi ve spor, fiziki etkinlikler gibi derslerde öğretmenin rolü, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler, eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını, gelişim seviyelerini, hazır bulunuşluk durumlarını iyi bilmelidirler. Bu bilgilere dayanarak, ulaşılabilir hedefler belirlenmeli ve öğretim planları buna göre şekillendirilmelidir (Özdemir, 2011).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin, çocukların eğitiminde oyunun nasıl kullanılacağı konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Ders içeriğini çocuklara aktarıırken oyundan faydalanmak son derece önemlidir. Çünkü eğitim ve öğretimde en eğlenceli ve etkili yol oyundur. Bu durumda öğretmenin oyun hakkındaki bilgi ve becerisi kadar, oyun yönetimi de büyük öneme sahiptir. Oyun yoluyla öğrenciler, problem çözme ve karar verme süreçlerine etkin bir şekilde dahil olurlar. Bu nedenle, hedefler iyi belirlenmeli ve öğrencilerin seviyesi ile gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Oyunun anlatımı sırasında öğrencilerin yaşı, fiziksel özellikleri, cinsiyeti, sınıf mevcudu ve oynanacak fiziksel ortam dikkate alınmalıdır (Bayrak, 2008). Bu tür özellikler göz önünde bulundurulmazsa, çocuklar oyun oynama konusunda aktif olamayacakları için öğrenme süreci gerçekleşmez (Erşan, 2006). Zaman zaman öğretmen, çocukların oyunlarına dahil olabilir ya da öğretmenin gözetiminde serbest oyun sağlanabilir (Döğüşgen, 2005).

Sonuç olarak, sunmak istediğimiz bilgileri öğrenme sürecinde çocukları aktif bir şekilde oyuna dahil etmek gereklidir. Oyun, öğrenmede aktif bir şekilde kullanıldığında, yaşantılar yoluyla en büyük etkiye sahip olur. Oyun, sadece okul öncesi ve ilkökul dönemiyle sınırlı kalmamalıdır. Hayatın her evresine uyarlanarak farklı etkinliklerle öğrenmeyi oyun yoluyla sağlamak gerektiği bilincine varılmalıdır (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

2.5. Oyunun tanımı

Kuramcılar, oyunu farklı bakış açılarıyla tanımlasalar da, oyunla ilgili ortak bir açıklama yapmak mümkündür. Oyun, çocukların sosyal, zihinsel, duygusal ve psikolojik

gelişimlerine katkı sağlayan, eğlendiren ve çocukların kendi özgür iradeleriyle gerçekleştirdiği faaliyetler olarak tanımlanabilir (Razon, 1985).

Alan yazında oyun kavramına yönelik birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan hareketle, oyunu çocuklardaki gelişimi destekleyen bir aktivite olarak tanımlamak mümkündür. Oyun, çocuğun gelişimine doğrudan veya dolaylı olarak etki eder; mantık aranmayan bu süreçte daha çok sonuca değil, sürece odaklanılır. Nitekim Tuğrul (2010) da oyunu, sonuçtan çok sürece odaklanılan, hayal ve gerçek unsurlarının aktif olduğu hem öğrenme hem de eğlencenin bir arada bulunduğu bir ortam olarak tanımlamaktadır.

Oyunla ilgili yapılan tüm tanımların ortak noktası, oyunun çocuğun bireysel keşif alanı, çocukluğun gücü ve öğrenme dili olmasıdır. Bu bilgilerden yola çıkarak, oyun ve öğrenmenin doğru orantılı olduğu ve bu iki kavram arasında güçlü bir bağ bulunduğu görülmektedir. Ebeveynler ve eğitimcilerin bu durumu farkında olmaları önemlidir (Pellegrini ,2009).

2.5.1. Oyun kavramı ve özellikleri

Yapılan araştırmalar, çocukların gün içinde 15 saniyeden fazla vakit ayırdıkları her anın oyunda geçirdiğini göstermektedir. Fein, Rubin ve Vanderberg (1983), oyunun bir değil, birden fazla tanımı olduğunu savunmuş ve oynanan oyunlara bazı özellikler eklemenin, çocukların oyununu sınırlayıcı bir durum oluşturacağına dikkat çekmişlerdir. Bu kuramcılar, oyunun daha çok benzer kriterlere sahip olduğunu (pozitif duygu, içsel güdülenme, soyut olma, materyal/hedefler, esneklik) ve bu ölçütlerin, bir davranışın oyun olarak değerlendirilmesini sağladığını belirtmişlerdir (Tüfekçioğlu, 2009).

Vygotsky ve Piaget, oyunun çocukların zihinsel gelişimleri üzerindeki etkisini değerlendirirken, Freud ise çocuğun duygusal gelişimindeki rolüne vurgu yapmıştır (Nicolopoulou, 1993). Piaget'e göre, çocuklar aktif bir şekilde oyun oynarken motor, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimleri açısından önemli bir rol üstlenir (Egemen ve ark., 2004). Oyun, çocukların dünyayı tanıma sürecinde büyük öneme sahiptir. Vygotsky, oyunu çocuğun zihinsel gelişiminin aynası olarak görmektedir. Çocuğun oyunla kazandığı yararların, hayatlarının ilerleyen süreçlerinde önemli bir rol oynayacağına, öğrenme ve gelişim süreçlerinde kritik bir etkiye sahip olduğuna dikkat çeker

(Nicolopoulou, 2004). Oyun, çocukların ileriye dönük kim olacaklarını, dünyaya ve insanlara bakış açılarını şekillendirmektedir (Sevinç, 2004).

Freud, oyunu çocuğu tanımının bir yolu olarak tanımlar. Çocukların korkularından kurtulabilmek için oyun oynadıklarını, içsel çatışmaların dışa vurabileceğini ve çevreleriyle olan ilişkilerinde gelişim gösterip öz düzenleme kazanabileceklerini savunur (Toksoy, 2010). Freud'a göre, çocuklar oyun yoluyla yetişkin rollerine girer ve mevcut korkularını dışa vururlar. Ayrıca oyun, çocukların kendilerini keşfetmelerine olanak tanır (Ginsburg, 2007).

Günümüzde, çocukların hayatında eskisi kadar aktif olmayan oyun, teknolojik araçların artması, televizyon ve dijital medyanın etkisi, güvensiz oyun ortamları, yapılandırılmış etkinlikler ve geleneksel eğitim gibi faktörlerden dolayı azalmaktadır (Elkind, 2008). Teknoloji, insan hayatını sunduğu olanaklarla kolaylaştırırken, gelişmeler, özellikle çocukları tek başına oynamaya yönlendiren bilgisayarlar gibi araçlarla, olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Ebeveynlerin dış dünyadaki güvenlik endişeleri nedeniyle çocuklar, geçmişe göre sosyal ağlar ve online oyunlar gibi platformlarda daha fazla vakit geçirmektedir. Bu yeni imkanlar çocuklar için büyük fırsatlar sunarken, çocuk sağlığı, psikolojisi ve refahı açısından oluşturduğu riskler, aileler ve uzmanlar arasında endişelere yol açmaktadır (Lansdown, 2013).

Oyun, dışarıdan bakıldığında çok basit kuralları olan bir eylem gibi görünebilir, ancak çocukların perspektifinden bakıldığında, kuralları olan ve kendi içinde belirli yaptırımlar içeren, sistemli bir hiyerarşi barındıran bir etkinliktir (Öz Bakır, 2009).

2.5.2. Oyunun gelişim alanlarına etkisi

Oyunu bilişsel ve gelişimsel açıdan tanımlamaya çalışan Piaget'e göre, oyun, davranışlarımızda süregelen zihinsel ve bilişsel gelişime destek veren önemli bir unsurdur (Baykoç Dönmez, 2000). Çocuklar, öğrenmeye oyunla başlarlar ve çevreleriyle olan ilk iletişimlerini oyun aracılığıyla gerçekleştirirler (Duman, 2010).

Piaget, oyunu bilişsel açıdan ele alarak, çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanan bir süreç olduğunu vurgulamış ve oyunun aşamalarını bu doğrultuda düzenlemiştir. Ancak gelişim bir bütün olarak ele alındığında, oyun yalnızca çocuğun bilişsel gelişimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda çocuğun zihinsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimleriyle de

yakından ilişkilidir (Piaget, 2013).

Sonuç olarak, oyun, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi kadar sosyal, duygusal ve dil gelişimi açısından da önemli bir rol oynamaktadır (Ginsburg, 2007).

2.5.3. Oyunun Geçmişi

Oyunun tarihi, insanlık tarihi kadar eski dönemlere dayanmaktadır. Oyunlar, her bireyin yaşamında yer alır ve kişinin içinde bulunduğu sosyal-kültürel çevre ile yaşadığı zaman diliminden etkilenerek her birey kendi çevresine özgü oyunlar oynamıştır. Eski Mısır'da tahtalardan yapılan oyuncaklar, Girit uygarlığındaki minik ev eşyaları ve çeşitli oyuncak bebekler, Roma'da çember çevirme, arabalar ve top oyunları, Orta Çağ Avrupası'nda ise askercilik oyunları tercih edilmiştir. İnsan hayatında, yaklaşık 3000 yıl öncesine dayanan uçurtma, oldukça popüler bir oyun aracıdır. Eski uygarlıklarda ve yakın geçmişte oynanan çeşitli oyunlar ve oyuncakların yerini, günümüzde gelişen teknolojinin etkisiyle çeşitli teknolojik oyuncaklar ve planlı gelişimsel oyunlar almıştır (Seyrek & Sun, 2000).

2.5.4. Oyunun Tarihsel Gelişimi

İnsanlığın varoluşuyla birlikte, oyun kavramının da ortaya çıkışı çok eski dönemlere dayanmaktadır (Poyraz, 2003). Oyun, bu süreçte ilk olarak bir hayat mücadelesi olarak başlamış, örnek olarak savaş, avcılık ve dini ayinler gösterilebilir (Kıldan, 2001).

İlk ritüellerin ve dini ayinlerde müzik eşliğinde yapılan törenlerin de oyunla ilişkili olduğu görülmektedir. Çeşitli tapınaklarda toplanan insanlar, müzikle birlikte ritim tutarak kuralsız bir şekilde dans ederlerdi. Yapılan hareketlerde belirli bir benzerlik ya da bütünlük aranmaz, müziğin ritmine göre yavaş ya da hızlı bir şekilde hareket ederlerdi. Bu müziksel oyunların kendilerini Tanrı'ya yaklaştırdığına inanırlardı (Sel, 1990).

Oyun tarihsel sürecinde, ilkel insanların avlanarak hedefi vurma davranışı, günümüzdeki oyun kurallarıyla benzerlik göstermektedir (MEGEP, 2008). Geçmişte insanların biyolojik varoluşlarını sürdürmek amacıyla yaptıkları savaşlar ve savaş hazırlıkları da oyunla ilişkilidir. Doğayla mücadelede çoğu zaman yeteneklerini kullanmışlar, doğayı taklit ederek oyunlar geliştirmişlerdir (Hazar, 2000).

İlk çağlarda, avcılığın gerektirdiği durumlarda silah ve alet eksikliği nedeniyle

insan gücü kullanılırdı. Bu gücün ortaya çıkabilmesi için vücudun harekete hazır olması, çeşitli sportif egzersiz oyunlarıyla sağlanmıştı (Kıldan, 2001).

Orta Çağ medeniyetlerinde ise savaşa hazırlanan ve giden babaların çocukları, savaş giysilerini giyip tahtadan kılıçlarla savaş oyunu oynadıkları bilinmektedir (Erden, 2001).

Avrupa’da, Rönesans dönemine kadar oyun oynamak, egzersiz yapmak ve eğitim kurumlarında bu tür faaliyetlere yer verilmesi günah olarak kabul edilmiştir (Şeker, 2014).

Eski çağlarda oyunla ilgili yapılan kabartma mağara resimlerine ve tabletlere arkeoloji sayesinde ulaşılmaktadır. İngiltere'deki British Museum’da, MÖ 800'lü yıllara ait olduğu düşünülen bir heykelde, iki kadının aşık oyununu oynadığı görülmektedir. Anadolu’daki kazılarda ise Hitit dönemine ait oyunlara dair aşık kemiği ve kırbaçlarla oynayan çocukların resimlerine rastlanmıştır. Türk medeniyetlerinde oyunla ilgili önemli yazılı kaynaklar, Dede Korkut hikâyelerinde yer almaktadır. Bunun dışında, Evliya Çelebi’nin Seyahatnamesi de oyunu geniş bir çerçevede ele almıştır (Kıldan, 2001).

Geçmişten günümüze kadar süregelen oyunlar, nesilden nesile aktarılmış ve bugüne kadar gelişimini sürdürmüştür. İnsan hayatında çocukluktan yetişkinliğe kadar oyunun, zihinsel gelişim açısından paralellik gösterdiği bilinmektedir. Medeniyetler geliştikçe sanat, bilim ve kültür alanlarında oyun etkili olmuş ve bu gelişimlerde oyunun rolü devam etmiştir (MEGEP, 2008).

Türkler, çağ açıp çağ kapatan, medeniyet bakımından oldukça zengin bir kültüre sahiptir. Yaşadıkları yerlerde kalıcı izler bırakmış ve uygarlığın inşasına önemli katkılar sağlamışlardır. Savaşçı bir toplum olan Türkler, hiçbir zaman kimsenin himayesinde yaşamamış, her zaman devlet çatısı altında toplanmışlardır (Kafesoğlu,1999).

Savaş kabiliyetleriyle tanınan Türkler, aynı zamanda sosyo-kültürel olarak da gelişmiş bir yapıya sahiptirler. Türk toplumunda, uygarlığın gelişiminde aile önemli bir yere sahiptir. Babaları savaşa giden çocuklar, onların yokluğunda at binip, ok atarak ve kılıç kalkan oynayarak savaşa hazırlık olarak oyunlaştırılmış bir yaşam biçimi sergilemişlerdir. Eski Türk toplumlarında, savaş olasılığı her zaman mevcutken, çocuklar küçük yaşlardan itibaren savaşa hazırlıklı olmak için silahları oyuncak olarak kullanırlardı. Ayrıca, hayvanlarla vakit geçirmek ve onlarla oyun oynamak yaygın etkinliklerden biriydi. Dede Korkut Hikâyeleri’nde de çocukların, isim kazanmak için

başarıya ulaşması gerektiği vurgulanır ve bu başarı, iyi oyun oynayarak isim kazanan çocukların kendilerini kanıtlama yolunu bulmalarına olanak tanır (Kıldan, 2001).

Sümerlere ait tapınak kazılarında da oyunun tek başına olmadığı görülmektedir. Atlı araba kullanan ve güzel at binen Sümerler gibi, iki kişinin güreş tuttuğu oyunlar da mevcut olmuştur (Sel, 1990).

MÖ 4000'li yıllarda Anadolu'da uygarlık kuran Eti Türklerinin de, Sümerler gibi çeşitli sportif etkinliklerde buldukları bilinmektedir. Asıl hedefin savaşa hazırlık olduğu Eti Türkleri, sportif oyunlarla ilgilenmiş ve çocuk yaşlardan itibaren savaş oyunlarına ağırlık vermiştir. Güneş tanrısına kurban sunmak amacıyla eskrim benzeri oyunlar oynanır, çocuklar at biner, güreş yapar ve kılıç oyunları oynarlardı (Sel, 1990).

Eski Türk devletlerinde çocuklar, küçük yaşlardan itibaren savaşa hazırlık amacıyla güreş, okçuluk, koşu yarışları ve kılıç oyunları ile yetiştirilmişlerdir (Kıldan, 2001).

Oyun, tarih boyu Türk çocuklarının mücadele ederek güç elde etmeleri ve toplumla iş birliği yaparak gelişim sağlamaları açısından eğitimlerinde büyük bir paya sahiptir. Eski medeniyetlerde oynanan oyunların yerini, günümüzde gelişen teknoloji ve bilgi birikimiyle birlikte, planlanmış oyunlar ve tasarlanmış çeşitli oyuncaklar almıştır (Seyrek & Sun, 2000).

2.5.5. Oyun algısında etkili değişkenler

2.5.5.1. Algı

Algı, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunarak beş duyu organı aracılığıyla gelen uyarıcıları zihinsel süreçlerinde işleyip anlamlandırmasıdır. İnsan, hayatı boyunca oyunla etkileşimde bulunur ve oyun, bireyin çevresiyle kurduğu bu etkileşimde önemli bir yer tutar. Oyunla sürekli etkileşimde bulunan bir kişi, oyun deneyimlerini hayatına entegre ederek duyuusal bağlar kurar (Avcı, 2007).

Araştırmalara göre, bireylerin oyunla ilgili algıları, oyunun gerçekleşme biçimini oluşturan etkileşimlerin (yer, mekân, oyuncu, araç gereç) nasıl yönetileceği ile ilişkilidir. Çocuklar, yetişkinler tarafından verilen görevleri oyun olarak algılamazlar; ancak bu görevler oyun olarak sunulduğunda, çocukların bu sorumluluklara daha istekli ve ilgili

bir şekilde yaklaştığı gözlemlenmiştir. Çocuk, verilen görevi bir oyun olarak algıladığında, bu görevi daha uyumlu ve mutlu bir şekilde tamamlar (Thomas, Howard & Miles, 2006).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, çocukların öğrenmesinde önemli bir rol oynar ve bu süreçte oyunla iç içe olurlar. Öğretmenlerin, oyunların çocuklar üzerindeki etkisini anlamaları, oyunun nasıl kullanılacağını, en uygun oyun alanlarının nasıl oluşturulacağını ve hangi oyunların çocuğun gelişiminde etkili olacağını bilmek, öğretmenlerin duyuşsal algılarını etkiler. Öğretmenler, çocukların düzeyine uygun oyun planlaması yaparak, gözlemlerle ve aktif katılımı etkili bir öğrenme ortamı oluştururlar. Bu süreç, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oyun yoluyla yeteneklerini ortaya çıkarma ve gelişimlerini destekleme amacı taşır (Ginsburg, 2007).

2.5.5.2. İnanç

İnanç, bireyin hayatı boyunca karşılaştığı durumlar, araçlar ve olaylar karşısında geliştirdiği tutumdur. Bir düşünce, dış çevreden öğrenilip kişinin kendi deneyimleriyle özümlelenerek inanç halini alır. İnanç, bireyin yaşamındaki her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, nasıl anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirler. Kişinin inancı, genellikle kuşkuya yer bırakmaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ve önermeler şeklinde tanımlanır (Kuzgun & Kulu, 2014).

Bireyin inançları, davranışlarını düzenler ve tutumlarını şekillendirir, aynı zamanda gelecekteki eylemlerini de belirler. Bir kişi, inandığı doğrular doğrultusunda hareket eder ve tecrübeleri doğrultusunda sergilediği davranışlardan daha etkili ve anlamlı sonuçlar elde eder. İnançlar, bir kişinin bir olay hakkındaki görüşünü ve eyleme geçmesini sağlar (Bandura, 1977).

Araştırmalara göre, inanç kümelerinin bir nesne ya da durum etrafında örgütlenip eyleme hazır olduğunda, bu örgütlenmenin bir tutum haline geldiği belirtilir. İnançlar, değerlendirici, karşılaştırmalı ve yargılayıcı işlevleri barındıran, eğilimi eyleme dönüştüren değerler halini alabilir. İnançlar, tutumlar ve değerler, bireyin inanç sistemini oluşturur. İnançlar doğrudan gözlemlenemez veya ölçülemez, ancak söylemlerden ve niyetlerden anlaşılabilir (Pajares, 1992).

Öğretmenlerin bilgiye olan inançları, onların nasıl öğrendiklerini ve bu bilgiyi

çocuklara nasıl aktaracaklarını gösterir. Bu inanç, öğretmenlerin kişisel deneyimlerine dayalı olarak bilginin nasıl edinileceğini ve öğrencilerine nasıl aktarılacağını belirler. Eğitimcilerin, bilgi ve tecrübelerini özümseyerek oluşturdukları uygulamalar, kişisel felsefe anlayışlarını yansıtır (Tezci & Uysal, 2004).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, oyun eğitimini inançlarına dayalı olarak uygulamakta ve aldıkları eğitimle çocukların yaş, gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını ve hazır bulunuşluk durumlarını göz önünde bulundurarak oyunları planlarlar. Öğretmenler, oyunların eğlendirici ve merak uyandırıcı olmasına özen gösterir, kuralların ise sade ve anlaşılır olmasını sağlarlar. Bu sayede, oyun yoluyla öğrenme süreci etkin ve etkili hale gelir (Öncü & Özbay, 2006).

2.5.5.3. Kültür

Oyunlar, kültürden en fazla etkilenen etkinliklerden biridir. Bireyler, doğdukları ve hayatlarına devam ettikleri çevrede, gözlem ve taklit yoluyla pek çok davranış öğrenirler. Aynı çevrede yaşayan bireylerin oynayıp geliştirdiği oyunlar, nesilden nesile aktarılır ve gözlem ile taklit edilerek geçmişten günümüze kadar gelir. Bireylerin içine doğduğu kültür, yıllar boyunca devam eden bir süreçtir. Yapılan araştırmalar, Amerikalı çocukların grup oyunlarını, Japon çocuklarının ise genellikle hayali oyunları tercih ettiğini ortaya koymaktadır (Sevinç, 2009).

2.5.5.4. Çevre

İçinde yaşadığımız çevre, kişilere oyun oynama konusunda sınırsız imkânlar sunmaktadır. Çocuğa oyun oynayacağı bir ortam sağlarken, her oyunun gereksinimlerine uyum sağlanmalıdır. Çocuk, oynadığı oyunda güvenli bir şekilde vakit geçirebilmeli ve oyun alanına kolaylıkla ulaşabilmelidir (Ginsburg, 2007).

19.yüzyılda, çocukların farklı gereksinimlere sahip olduğu gözlemlenerek, bu ihtiyaçlara yönelik çözümler geliştirilmiştir. Çocukların oyun oynayabilmesi için belirli bir alana ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, çocuklar evlerinin bahçelerini, dere kenarlarını ve yolları oyun alanı olarak kullanmışlardır. Ancak, bu durumun çocukların kaza geçirmesi, yaralanmaları ve olumsuz etkilenmelerine yol açması üzerine, Kuzey

Amerika’da ilk çocuk oyun alanları kurulmuştur (Canlı & Demir Arslan, 2020).

Çocukların yaşadıkları çevrenin, oyun oynamalarına uygun şartları taşıması gerekmektedir. Bunun için, oyun alanları ve bu alanlara erişim imkânları, belediyeler ve şehir bölge planlamacıları tarafından düzenlenmelidir. Oyun oynama imkânı sağlanan çocukların, her türlü gelişimine katkı sağlanır. Çocukların güvenliği ve rahat bir şekilde oyun oynayabilmeleri için, yaşadıkları çevreye uygun özelliklere sahip oyun alanları oluşturulmalıdır. Bu alanlar, oyun esnasında meydana gelebilecek kazaları önlemek amacıyla dikkatlice tasarlanmalıdır. Anne ve babalar, çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayan oyunlar oynayabilmeleri için, çevredeki oyun alanlarını fırsat olarak değerlendirerek kullanmalıdırlar (Gül, 2012).

2.5.5.5. Cinsiyet

Hiçbir şekilde cinsiyet ayırt edilmeden herkes aynı oyun aşamalarından geçer (Gül, 2012). Ancak, kız ve erkek çocuklar arasındaki en belirgin fark, oyun gelişimlerinde toplumsal ve cinsel kimliklerine uygun oyunları tercih etmeleridir. Örneğin, kız çocukları genellikle evcilik, öğretmencilik, kuaförcülük, doktorculuk gibi sembolik ve sakin oyunları tercih ederken, erkek çocukları daha hareketli oyunları seçerler. Bu oyunlar arasında legolar, bloklar ve yapı inşa oyunları ön plandadır. Oyun çağındaki çocuklar genellikle kendi cinsiyetlerinden olan arkadaşlarını tercih ederler (Sevinç, 2009; Yağan Güder & Alabay, 2016). Geçmişten günümüze, çocukların oyunlarında cinsiyet rollerini geliştirmek amacıyla, büyüklerin günlük yaşamlarında kullandıkları nesnelere minyatürleri kız ve erkek çocuklar için özel olarak tasarlanarak oyuncak haline getirilmiştir (Bener, 2016).

2.5.5.6. Eğitim düzeyi

Bireyin eğitim düzeyi, gelecekteki hayallerine ve atacağı adımlara katkı sağlayarak tüm yaşamını etkiler. Eğitim, kişiye, olaylara ve durumlara karşı farklı bir bakış açısı kazandırır. Kişinin yaşadığı çevrede, iletişimde bulunduğu ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinler, onun sosyalleşmesine büyük katkı sağlar. Kişilik gelişimini etkileyen bu bireylerle kurulan sürekli iletişim ve birlikte geçirilen zaman,

önemli bir rol oynar. Kişinin oyun sırasında çevresindeki insanlardan aldığı destek, gösterilen ilgi ve onlarla kurduğu diyalog, ileriki süreçlerde yaşamını derinden etkiler (Önder & Gülay, 2007). Ayrıca, çocuğun diyalog halinde olduğu kişilerin eğitim düzeyi arttıkça, onlarla oyun oynama eğilimi de artmaktadır (Craig, 2006).

2.5.5.7. Yaş

Çocuklar, yaşlarına bağlı olarak oynadıkları oyunlarda belirli bir seçicilik sergilerler. Çocukların ilgi, ihtiyaç, beceri ve gelişim düzeyleri, oynayacakları oyunları doğrudan etkiler. Piaget, çocuğun oyun oynama becerisini yaşlara göre sınıflandırarak, her yaş döneminde oyunun türünün değiştiğini belirtmiştir (Elkind, 1999).

Hayatın ilk dönemlerinde oynanan sembolik ve geleneksel oyunlar, yaş düzeyi arttıkça, çocukların yaşadıkları dönemin özelliklerine dayalı olarak gözlemlerle şekillenen yeni oyunlara dönüşür (Sapsağlam, 2018).

2.6. Oyun Kuramları

İnsan hayatında oyunun amacı ve nasıl oynandığı, 19. yüzyılda araştırılmaya başlanmıştır. Groos, Hall, Lazarus, Spencer, Freud, Erikson, Berlyn, Vygotsky ve Piaget gibi ünlü bilim insanları, oyunla ilgili yıllarca çeşitli gözlemler yapmışlardır. Oyunun, bireylerin gelişimleri üzerindeki faydaları, düşünürler tarafından her açıdan ele alınmış ve bu faydalar, klasik, dinamik ve çağdaş kuramlar olarak üç ana başlık altında toplanmıştır (Sevinç, 2009).

2.6.1. Klasik kuramlar

2.6.1.1. Yetişkin hayatına hazırlık, alıştırma kuramı

Karl Gross: Groos, bireyin doğup büyümesi ve gelişmesiyle birlikte oyunların varlığını sürdürüp çeşitlenerek devam ettiğini, bunun hayata karşı içgüdüsel bir alıştırma süreci olduğunu ifade etmektedir. İnsan hayatının ilk aşamalarında, gülümseme ve el açma-kapama gibi basit oyunlarla başlayan süreç, zamanla kurallı oyunlara yönelmeye

dönüşür. Bu oyunlar, bireyin kendini kontrol etme yetisini kazandığı deneyimler sunar. İlerleyen dönemlerde ise oyunlar, sosyonomik özellikler kazanarak kişiler arası sosyal ilişkileri destekler. Örneğin, çeşitli kostümlerle ve açık havada oynanan oyunlar bu durumu örnekler. Groos'un kuramında oyun, bireyin yetişkinlik döneminde gerçekleştireceği hareketlere temel oluşturan bir ön etkinlik olarak kabul edilir (MEB, 2014).

2.6.1.2. Tekrarlama kuramı

Stanley Hall: Bireyler, yaşadıkları sosyal çevrede gözlem yaparak, olayları ve durumları yinelemektedir. Doğuştan itibaren kişinin ve içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin gösterdiği değişim, tekrar ederek oyunlarda ortaya çıkar. Bu durum çocukların ortaya yeni ürünler koymasına ve yaratıcılıklarını destekleyen bir nitelik kazanmalarına engel olur. Çocuklar oyunlarda gözlemlediği hareketleri, söz ve davranışları, psikolojik durumları tekrarlayarak yeniden yaşar. İnsanın geçtiği gelişim dönemleri ile çocukluk dönemleri birbirine paraleldir (Sevinç, 2009).

2.6.1.3. Rahatlama ve eğlenme kuramı

Moritz Lazarus: Hayatın akışında aktif bir şekilde sarf edilen enerjiyi yeniden kazanmak için bireyler oyuna yönelmişlerdir. Rahatlama ihtiyaçlarını gideren insanlar, bilişsel ve fiziksel olarak yaptıkları etkinlikler sonrasında oyun yoluyla dinlenme fırsatı elde ederler. Bireylerin günlük hayatlarında yaptıkları aktiviteler haricinde buldukları yeni düşünce ve eylemler, eğlenmelerine yardımcı olur (Ginsburg, 2007).

2.6.1.4. Fazla enerji tüketimi kuramı

Herbert Spencer: Fazla enerji tüketimi, günlük hayatta harcanan enerjinin arta kalan kısmının oyun aracılığıyla harcanmasıdır. Bireylerin oyunla zaman geçirmesi hayatlarının daha kaliteli ve sağlıklı bir şekilde devam etmesine imkân sağlar. Çocuklukla birlikte bireyin hayatında oyuna ayırdığı zaman, kişinin ruhsal, duygusal ve fiziksel gelişimine önemli oranda katkıda bulunmaktadır (Poyraz, 2003).

2.6.1.5. Dinamik kuramlar

Sigmund Freud: Freud'a göre, insanların doğumdan itibaren altı yaşına kadar olan süreçte kişilik gelişimlerinin temeli atılmaktadır. Bireyler ilgi, istek ve ihtiyaçlarını, endişelerini, deneyimlediği tüm duygu ve düşüncelerini oyun yoluyla şekillendirir. Oyun insan hayatında tedirgin olunan tüm durumlara çözüm olmaktadır. Çocukların hayallerine temel oluşturan oyun, güvenli ve huzurlu bir ortam için çok önemli bir rol oynamaktadır (Bayhan & Artan, 2005).

Eric Erikson: Erikson, bireyin üzerindeki olumlu etkileri yönünden oyunlara büyük önem vermektedir. Erikson, kişilik gelişiminde oldukça önemli yere sahip olan oyunun, bireyin her gelişim aşamasında farklı olarak psikososyal gelişimine etkisini savunmuştur (Sevinç, 2009).

2.6.1.6. Bilişsel kuramlar

Daniel Ellis Berlyn: Berlyn, oyunu bireylerdeki merak duygusunun, içgüdüsel davranışlarla birlikte belirli bir düzene sokularak ortaya koyduğu eylemler olarak ifade eder. Kişinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıkan dürtüleri oyun aracılığıyla düzene sokarak, oyun sürecinde yaptığı eylemlerle mutlu olur (MEB, 2014).

Lew S. Vygotsky: Vygotsky e göre, zihinsel gelişimde oyun büyük önem arz etmektedir. Bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları birçok farklı soruna oyun yoluyla çözüm bulabilirler. Sosyal çevrede karşılaştığı problemleri çözemeyenler genellikle, ilgi ve ihtiyaçları karşılanmayan çocuklardır ve bu çocuklar daha çok 'mıış gibi' hayali oyunlar sergilerler (Sevinç, 2009).

Jean Piaget: Ünlü düşünörlere göre, oyun, bireyin çocukluğundan itibaren yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek edindiği bilgilerin, kendi düşünceleriyle bir araya getirerek gösterdiği eylemleridir. Piaget, bu eylemlerde ne zaman, nerede, kimle ve nasıl oynandığına bakarak sürece önem vermektedir. Oyunlar, bilişsel gelişim aşamaları doğrultusunda daha çok hayali oyunlardan, kurallı oyunlara doğru bir süreçten geçmektedir. Çocuklar, oyunlarını özümseyerek ve uyum sağlayarak elde ettikleri beceriler doğrultusunda oynamaktadırlar. Kişinin bir davranışı kazanması için sürekli o davranışı tekrarlaması gerektiğini savunur. Davranışlar tekrarlanarak özümseir.

Kalıcılığı sağlanan bu davranışlar, çocuğun oyununa yansiyana kadar tekrar edilmelidir (Bayhan & Artan, 2005).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı ve Katılımcılar

Bu araştırma, Batman ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirildi. Araştırma, katılımcıların gönüllü olarak katıldığı nicel bir yöntemle yürütüldü. Evren-örneklem ilişkisinde, toplam evrenin en az %30'luk kısmına ulaşılması hedeflendi (Yener & Abdulkadir, 2007).

3.2. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada çevrimiçi veri toplama yöntemi kullanıldı. Veri toplama süreci iki bölümden oluştu:

1. *Kişisel Bilgi Formu*: İlk bölüm, çeşitli değişkenlerden oluşan bir kişisel bilgi formunu içeriyordu. Bu form, katılımcıların demografik özellikleri, mesleki deneyimleri ve ilgili diğer bilgileri içeriyordu.
2. *Oyun Algısı Ölçeği*: İkinci bölümde, Güneş ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen ölçek kullanıldı. Bu ölçek, katılımcıların oyunla ilgili algılarını değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, çeşitli boyutlarda oyun algısını ölçmek üzere tasarlanmış çoklu ölçekli bir yapıya sahiptir. Çalışma kapsamında, Güneş ve ark. (2020) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan beşli Likert tipindeki ölçeğin; "oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "oyunun özgünlüğü ve amacı" ile "oyunun doğası ve kaynağı" olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon katsayılarının $.157 \leq r \leq .656$ aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçek, üç ana alt boyuttan oluşmaktadır ve her bir alt boyutun iç tutarlılık katsayıları aşağıda belirtilmiştir:

Oyunun İşlevi ve Oyunda İlgi/Merak/Keşif: Bu alt boyut, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 15, 18 ve 19 numaralı maddeleri içermektedir. Cronbach's Alpha değeri 0,911 olarak hesaplanmıştır, bu da oldukça yüksek bir iç tutarlılığı göstermektedir.

Oyunun Özgünlüğü ve Amacı: Bu alt boyut, 1, 10, 13, 14, 16 ve 17 numaralı maddeleri kapsamaktadır. Cronbach's Alpha değeri 0,700 olarak bulunmuştur, bu da orta derecede bir iç tutarlılığı ifade etmektedir.

Oyunun Doğası ve Kaynağı: Bu alt boyut, 7, 8, 11 ve 20 numaralı maddeleri içermektedir. Cronbach's Alpha değeri 0,602 olarak hesaplanmıştır, bu da düşük-orta seviyede bir iç tutarlılığı göstermektedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise 0,907 olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 23 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında, frekans ve yüzde analizleri yapılmış, verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak test edilmiştir. Elde edilen verilerin +1 ve -1 aralığında olduğu gözlemlenmiş ve bu değerlerden yola çıkarak verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. İkili değişkenlerdeki farkların tespiti için Independent Samples T-Testi kullanılmış, çoklu değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi tercih edilmiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesinde ise Post Hoc testlerden Tukey HSD kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular

Çizelge 4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait cinsiyet dağılımları

	n	%
Erkek	149	57,8
Kadın	109	42,2
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.1.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların %57,8'i erkek (149 öğretmen) ve %42,2'si kadın (109 öğretmen) olup, toplamda 258 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu veriler, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir katılım oranına sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait branş dağılımları.

	n	%
Beden Eğitimi	139	53,9
Sınıf Öğretmenliği	119	46,1
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların %53,9'u Beden Eğitimi öğretmeni (139 öğretmen) ve %46,1'i Sınıf Öğretmenliği branşında (119 öğretmen) olup, toplamda 258 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Çizelge 4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait medeni durum dağılımları.

	n	%
Evli	193	74,8
Bekar	65	25,2
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum dağılımları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların %74,8'i evli (193 öğretmen) ve %25,2'si bekar (65 öğretmen) olup, toplamda 258 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Çizelge 4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait eğitim durumuna ait dağılımları.

	n	%
Lisans	189	73,3
Yüksek Lisans	69	26,7
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.1.4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu dağılımları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların %73,3'ü lisans mezunu (189 öğretmen) ve %26,7'si yüksek lisans mezunu (69 öğretmen) olup, toplamda 258 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Çizelge 4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait yaş dağılımları.

	n	%
20-25	21	8,1
26-31	54	20,9
32-37	81	31,4
38-43	58	22,5
44-49	33	12,8
50 ve üzeri	11	4,3
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.1.5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımları verilmiştir. Buna göre, katılımcılar %8,1'i 20-25 yaş aralığında (21 öğretmen), %20,9'u 26-31 yaş aralığında (54 öğretmen), %31,4'ü 32-37 yaş aralığında (81 öğretmen), %22,5'i 38-43 yaş aralığında (58 öğretmen), %12,8'i 44-49 yaş aralığında (33 öğretmen) ve %4,3'ü 50 yaş ve üzerindedir (11 öğretmen). Toplamda 258 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Çizelge 4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeylerine göre dağılımları.

	n	%
Çok zayıf	12	4,7
Zayıf	54	20,9
Orta	137	53,1
İyi	51	19,8
Çok iyi	4	1,6
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.1.6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların %4,7'si çok zayıf gelir düzeyine (12 öğretmen), %20,9'u zayıf gelir düzeyine (54 öğretmen), %53,1'i orta gelir düzeyine (137 öğretmen), %19,8'i iyi gelir düzeyine (51 öğretmen) ve %1,6'sı çok iyi gelir düzeyine (4 öğretmen) sahiptir.

Çizelge 4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.

		N	X	ss	t	p
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif	Erkek	149	41,78	6,92	-0,56	0,57
	Kadın	109	42,25	6,22		
Oyunun özgünlüğü ve amacı	Erkek	149	21,96	4,27	1,41	0,15
	Kadın	109	21,22	3,90		
Oyunun doğası ve kaynağı	Erkek	149	13,81	3,19	-0,13	0,89
	Kadın	109	13,87	3,10		

Çizelge 4.1.7'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutları karşılaştırılmıştır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanı 41,78, kadın öğretmenlerin ortalama puanı ise 42,25 olup, t değeri -0,56 ve p değeri 0,57'tür. "Oyunun özgünlüğü ve amacı" alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanı 21,96, kadın öğretmenlerin ortalama puanı 21,22'dir; t değeri 1,41 ve p değeri 0,15'dir. "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalama puanı 13,81, kadın öğretmenlerin ortalama puanı 13,87 olup, t değeri -0,13 ve p değeri 0,89'tir. Üç alt boyutta da cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çizelge 4.1.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.

		N	X	ss	t	p
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif	Evli	193	42,11	6,12	0,54	0,59
	Bekar	65	41,60	7,98		
Oyunun özgünlüğü ve amacı	Evli	193	21,66	3,95	0,05	0,95
	Bekar	65	21,63	4,65		
Oyunun doğası ve kaynağı	Evli	193	13,79	3,00	-0,42	0,67
	Bekar	65	13,98	3,58		

Çizelge 4.1.8'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre ölçek alt boyutları karşılaştırılmıştır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalama puanı 42,11, bekar öğretmenlerin ortalama puanı ise 41,60 olup, t değeri 0,54 ve p değeri 0,59'dur. "Oyunun özgünlüğü ve amacı" alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalama puanı 21,66, bekar öğretmenlerin ortalama puanı ise 21,63 olup, t değeri 0,05 ve p değeri 0,95'dir. "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutunda ise evli öğretmenlerin ortalama puanı 13,79, bekar öğretmenlerin ortalama puanı ise 13,98 olup, t değeri -0,42 ve p değeri 0,67'dir. Bu üç alt boyutta da medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çizelge 4.1.9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.

		N	X	ss	t	p
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif	Beden Eğitimi	139	41,94	6,80	-0,11	0,91
	Sınıf Öğretmenliği	119	42,03	6,45		
Oyunun özgünlüğü ve amacı	Beden Eğitimi	139	21,57	4,18	-0,33	0,74
	Sınıf Öğretmenliği	119	21,74	4,08		
Oyunun doğası ve kaynağı	Beden Eğitimi	139	13,66	3,30	-0,94	0,34
	Sınıf Öğretmenliği	119	14,04	2,96		

Çizelge 4.1.9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre ölçek alt boyutları karşılaştırılmıştır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda, Beden Eğitimi öğretmenlerinin ortalama puanı 41,94, Sınıf Öğretmenliği öğretmenlerinin ortalama puanı ise 42,03 olup, t değeri -0,11 ve p değeri 0,91'tür. "Oyunun özgünlüğü ve amacı" alt boyutunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin ortalama puanı 21,57, Sınıf Öğretmenliği öğretmenlerinin ortalama puanı ise 21,74'dür; t değeri -0,33 ve p değeri 0,74'dur. "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutunda ise Beden Eğitimi öğretmenlerinin ortalama puanı 13,66, Sınıf Öğretmenliği öğretmenlerinin ortalama puanı ise 14,04'dir; t

değeri -0,94 ve p değeri 0,34'tir. Bu verilere göre, branş değişkenine göre ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çizelge 4. 1.10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.

		N	X	ss	t	p
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif	Lisans	189	41,80	7,10	-0,72	0,47
	Yüksek Lisans	69	42,47	5,11		
Oyunun özgünlüğü ve amacı	Lisans	189	21,44	4,35	-1,32	0,18
	Yüksek Lisans	69	22,21	3,41		
Oyunun doğası ve kaynağı	Lisans	189	13,79	3,32	-0,39	0,69
	Yüksek Lisans	69	13,97	2,64		

Çizelge 4.1.10'da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek alt boyutları karşılaştırılmıştır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı 41,80, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı ise 42,47'dir; t değeri -0,72 ve p değeri 0,47'dir. "Oyunun özgünlüğü ve amacı" alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı 21,44, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı ise 22,21'tür; t değeri -1,32 ve p değeri 0,18'dir. "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı 13,79, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı ise 13,97'dur; t değeri -0,39 ve p değeri 0,69'dır. Bu verilere göre, eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çizelge 4. 1.11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.

		N	X	ss	f	p	
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif	20-25	1	21	40,61	8,66		
	26-31	2	54	42,81	6,72		
	32-37	3	81	42,35	5,90		
	38-43	4	58	41,41	6,47	0,50	0,76
	44-49	5	33	41,81	5,46		
	50 ve üzeri	6	11	41,27	10,72		
	Toplam		258	41,98	6,63		
Oyunun özgünlüğü ve amacı	20-25	1	21	22,19	5,05		
	26-31	2	54	21,44	4,37		
	32-37	3	81	21,95	3,76		
	38-43	4	58	21,01	3,72	0,57	0,71
	44-49	5	33	21,72	3,87		
	50 ve üzeri	6	11	22,63	6,42		
	Toplam		258	21,65	4,13		
Oyunun doğası ve kaynağı	20-25	1	21	14,38	3,65		
	26-31	2	54	13,90	3,53		
	32-37	3	81	13,82	3,16		
	38-43	4	58	13,65	3,05	0,24	0,94
	44-49	5	33	13,60	2,23		
	50 ve üzeri	6	11	14,27	3,49		
	Toplam		258	13,84	3,15		

Çizelge 4.1.11'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre ölçek alt boyutları karşılaştırılmıştır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ortalama puanları şu şekildedir: 20-25 yaş grubunda 40,61, 26-31 yaş grubunda 42,81, 32-37 yaş grubunda 42,35, 38-43 yaş grubunda 41,41, 44-49 yaş grubunda 41,81, ve 50 yaş ve üzeri grubunda 41,27. F değeri 0,50 ve p değeri 0,76'dur, bu da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

"Oyunun özgünlüğü ve amacı" alt boyutunda da benzer şekilde, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ortalama puanları karşılaştırılmıştır: 20-25 yaş grubunda 22,19, 26-31 yaş grubunda 21,44, 32-37 yaş grubunda 21,95, 38-43 yaş grubunda 21,01, 44-49 yaş grubunda 21,72, ve 50 yaş ve üzeri grubunda 22,63. F değeri 0,57 ve p değeri 0,71'dir, bu da yaş grupları arasında ölçek alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

"Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutunda ise, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ortalama puanları şu şekildedir: 20-25 yaş grubunda 14,38, 26-31 yaş grubunda 13,90, 32-37 yaş grubunda 13,82, 38-43 yaş grubunda 13,65, 44-49 yaş grubunda 13,60, ve 50 yaş ve üzeri grubunda 14,27. F değeri 0,24 ve p değeri 0,94'tür, bu da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4. 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeyine göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırılması.

		N	X	SS	f	p
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif	Çok zayıf	12	41,83	9,59	0,89	0,46
	Zayıf	54	41,40	7,93		
	Orta	137	41,67	6,43		
	İyi	51	43,15	4,78		
	Çok iyi	4	45,75	2,06		
	Toplam	258	41,98	6,63		
Oyunun özgünlüğü ve amacı	Çok zayıf	12	22,16	5,49	1,06	0,37
	Zayıf	54	21,05	4,97		
	Orta	137	21,62	3,81		
	İyi	51	21,98	3,58		
	Çok iyi	4	25,00	4,24		
	Toplam	258	21,65	4,13		
Oyunun doğası ve kaynağı	Çok zayıf	12	14,75	4,18	1,55	0,18
	Zayıf	54	13,24	3,36		
	Orta	137	13,72	2,91		
	İyi	51	14,45	3,08		
	Çok iyi	4	15,50	4,79		
	Toplam	258	13,84	3,15		

Çizelge 4.12'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeyine göre ölçek alt boyutları karşılaştırılmıştır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda farklı gelir düzeylerindeki öğretmenlerin ortalama puanları şu şekildedir: Çok zayıf gelir grubunda 41,83, Zayıf gelir grubunda 41,40, Orta gelir grubunda 41,67, İyi gelir grubunda 43,15 ve Çok iyi gelir grubunda 45,75. F değeri 0,89 ve p değeri 0,46'dır, bu da gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

"Oyunun özgünlüğü ve amacı" alt boyutunda da farklı gelir düzeylerindeki öğretmenlerin ortalama puanları karşılaştırılmıştır: Çok zayıf gelir grubunda 22,16, Zayıf gelir grubunda 21,05, Orta gelir grubunda 21,62, İyi gelir grubunda 21,98, ve Çok iyi gelir grubunda 25,00. F değeri 1,06 ve p değeri 0,37'tür, bu da gelir düzeyleri arasında ölçek alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

"Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutunda ise, farklı gelir düzeylerindeki öğretmenlerin ortalama puanları şu şekildedir: Çok zayıf gelir grubunda 14,75, Zayıf gelir grubunda 13,24, Orta gelir grubunda 13,72, İyi gelir grubunda 14,45 ve Çok iyi gelir grubunda 15,50. F değeri 1,55 ve p değeri 0,18'dir, bu da gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.2. Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun algıları, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, eğitsel oyunları fiziksel aktivitelerle harmanlayarak öğrencilerin motor becerilerini geliştirmeyi, spor kültürünü benimsetmeyi ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırmayı hedeflerler. Bu oyunlar aracılığıyla, öğrencilerin rekabetçi ortamda takım ruhunu, liderlik becerilerini ve stratejik düşünme yetilerini geliştirmeleri sağlanır. Aynı zamanda, eğitsel oyunlar beden eğitimi derslerinde sosyal etkileşimi, disiplini ve özgüveni arttırmaya yardımcı olur. Sınıf öğretmenleri ise eğitsel oyunları, öğrencilerin akademik konuları daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini desteklemek amacıyla kullanırlar. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde, eğitsel oyunlar öğrenmeyi somutlaştırarak soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eder ve derslere olan ilgiyi canlı tutar. Bu oyunlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme yetilerini ve grup içinde iş birliği yapma alışkanlıklarını pekiştirirken, aynı zamanda empati ve duygusal zekâ gelişimine de katkıda bulunur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, oyunlar aracılığıyla öğrencilerin fiziksel gelişimlerini ön planda tutarken, sınıf öğretmenleri ise bu oyunları sosyal ve bilişsel gelişimi güçlendiren birer eğitim aracı olarak görür (Piaget, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak oyunun işlevi, özgünlüğü ve doğası hakkındaki algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda ve diğer alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, cinsiyetin öğretmenlerin oyun algıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını gösterir. Bu bulgular, eğitimde oyun temelli öğrenmenin cinsiyet bağlamında eşit şekilde değerlendirilebileceğini ve uygulanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak oyunun işlevi, özgünlüğü ve doğası hakkındaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Evli ve bekar öğretmenler arasında "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "Oyunun özgünlüğü ve amacı" ve "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutlarında benzerlikler gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin oyun temelli

öğrenmeye yönelik algılarının medeni durumlarından bağımsız olduğunu ve bu konuda benzer değerlendirmeler yaptıklarını göstermektedir. Eğitimde oyunun rolü üzerine yapılan çalışmalarda medeni durumun doğrudan bir etkisinin olmadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre oyunun işlevi, özgünlüğü ve doğası hakkındaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum hem beden eğitimi öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenliği öğretmenlerinin oyun temelli öğrenmeye yönelik benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. Branşın, öğretmenlerin oyunun pedagojik değerlendirmesine belirgin bir şekilde etki etmediği sonucunu çıkarmak mümkündür. Araştırmaların, eğitim pratiğinde oyun temelli yöntemlerin her branşta benimsenebilirliğini destekleyen bu tür bulguları, eğitim politikalarının ve programlarının çeşitli branşlarda uygulanabilirliğini artırabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "Oyunun özgünlüğü ve amacı", ve "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutlarında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında bu üç alt boyutta verilen puanlar arasında belirgin bir ayrım bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin oyun temelli öğrenme konusundaki algılarının eğitim düzeylerinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini işaret etmektedir. Eğitim düzeyinin, öğretmenlerin oyunun pedagojik değerlendirmesine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir. Bu bulgular, eğitim programları ve politikalarının oyun temelli yöntemleri tüm eğitim seviyelerinde daha geniş bir şekilde benimsemesine katkıda bulunabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı yaş gruplarına göre "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "Oyunun özgünlüğü ve amacı" ve "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, yaşın öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye yönelik algılarını belirgin bir şekilde etkilemediğini işaret etmektedir. Her yaş grubundaki öğretmenlerin bu konudaki değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye yönelik bakış açılarının yaşla ilişkisiz olması, eğitim programlarının ve politikalarının farklı yaş gruplarını kapsayacak şekilde genişletilmesine katkıda bulunabilir. Bu bulgular, oyun temelli yöntemlerin eğitim

süreçlerinde geniş çapta benimsenebilirliğini desteklemekte ve yaş faktörünün bu yöntemlere olan tutumu üzerinde sınırlayıcı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı gelir düzeylerine göre "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "Oyunun özgünlüğü ve amacı" ve "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye ilişkin algılarının gelir düzeyinden bağımsız olduğunu işaret etmektedir.

Özellikle "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif" alt boyutunda, gelir düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmenler arasında puan farklılıkları çok belirgin değildir. Benzer şekilde, "Oyunun özgünlüğü ve amacı" ve "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutlarında da gelir düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitimde yaygın olarak kabul görmesine potansiyel olarak katkıda bulunabilir, çünkü bu yaklaşımların gelir düzeyi ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, eğitim politikalarının ve programlarının oyun temelli öğrenme metodolojilerini tüm gelir düzeylerine yönelik olarak eşit şekilde desteklemesi önem arz etmektedir, çünkü bu metodolojiler öğrenci öğrenmesini destekleyici etkileriyle geniş bir eğitim topluluğuna hitap etmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin oyun algılarının branşlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Arıkan (2020), Güler ve arkadaşlarının (2016) araştırmaları, beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin oyun algılarında farklı yaklaşımlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, akademik çalışmalar genellikle okul öncesi öğretmenleri ve öğrencilerinin oyun algılarına odaklanmıştır (Koyuncuoğlu, 2024; Güler & Demir, 2016; Koçyiğit & Baydilek, 2015; Tuğrul ve ark., 2014). Bu çalışmanın önemi, sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerini karşılaştıran ilk araştırmalardan biri olarak, her iki branşın oyun algılarını derinlemesine incelemesidir. Branşlar arası bu bakış açısı, eğitimde oyun temelli yaklaşımların öğretmenlerin pedagojik yöntemlerine nasıl entegre edildiğini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin oyunları fiziksel ve beceri odaklı görmesi, sınıf öğretmenlerinin ise oyunları daha sosyal ve bilişsel gelişime yönelik bir araç olarak değerlendirmesi, eğitimde oyun kavramına farklı yaklaşımlar getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin branşlarına göre oyun algılarını incelemek, eğitimde oyun temelli öğretimin nasıl daha verimli kullanılabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun temelli öğrenme algıları üzerine çeşitli demografik değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, yaş ve gelir düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin "Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif", "Oyunun özgünlüğü ve amacı" ve "Oyunun doğası ve kaynağı" alt boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında bu demografik değişkenler açısından belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, eğitimde oyun temelli öğrenmenin geniş bir öğretmen kitlesi tarafından benimsenebileceğini ve uygulanabileceğini desteklemektedir.

Sonuçlar, eğitim politikaları ve programlarının oyun temelli öğrenme metodolojilerini her tür öğretmen profiline hitap edecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgular. Özellikle farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye karşı benzer bir tutum sergilemesi, bu metodolojilerin eğitim sistemi içinde yaygınlaştırılmasına ve sürdürülebilir bir şekilde entegre edilmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, eğitim kurumları ve politika yapıcılar, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve çeşitli öğrenme ortamlarına uygun olarak oyun temelli yaklaşımları desteklemeli ve bu yöntemleri teşvik etmelidir. Ayrıca, bu araştırma, öğretmenlerin oyunun işlevi, özgünlüğü ve doğası hakkındaki algılarının, cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, yaş ve gelir düzeyi gibi demografik değişkenlerden bağımsız olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, oyun temelli öğrenmenin eğitimde cinsiyet, sosyoekonomik durum veya mesleki geçmiş gibi farklılıklara bakılmaksızın evrensel olarak kabul gören bir yaklaşım olabileceğini düşündürmektedir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin oyun temelli öğrenme hakkındaki düşüncelerini derinlemesine anlamak için nitel çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kendi deneyimlerini ve görüşlerini paylaşmalarına olanak tanıyan görüşmeler veya odak grup çalışmaları bu amaçla kullanılabilir.

Oyun temelli öğrenme uygulamalarının sınıf ortamındaki etkinliğini değerlendirmek için gözlem çalışmalarına yer verilebilir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin

oyunları nasıl planladıklarını, uyguladıklarını ve değerlendirdiklerini incelemeye yönelik olabilir.

Oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve motivasyonları üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek için deneysel çalışmalar yapılabilir.

Okul kültürünün oyun temelli öğrenme uygulamalarını destekleme düzeyinin, bu uygulamaların başarısı üzerindeki etkisini araştırmak önemlidir. Bu bağlamda okul liderlerinin ve yöneticilerin rolü incelenebilir.

Farklı kültürlerde oyun temelli öğrenme uygulamalarının nasıl farklılaştığını ve bu farklılıkların öğrenme sonuçları üzerindeki etkilerini araştırmak, kültürel bir perspektif sunabilir.

KAYNAKLAR

- Aamodt, S., & Wang, S. (2013). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz* (O. Kaya, Ed.). İstanbul: NTV Yayınları.
- Akyüz, Y. (1987). Tarihi süreç içinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, Ankara, 38.
- Arıkan, G. (2020). Beden eğitimi ve spor, sınıf, okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, N. (2007). *Gelişimde 0-3 Yaş "Yaşama Merhaba"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bajwa, R. S., Batool, I., Asma, M., Ali, H., & Ajmal, A. (2016). *Personality traits and decision making styles among university students (Pakistan)*. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 14(1), 38-41.
- Bakırcıoğlu, İ. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü* (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (1996). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğın sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 43, 10-12.
- Baymur, F. (1994). Genel psikoloji. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayrak, C. (Ed.). (2008). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. (1. Baskı). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1794.
- Bener, S. (2016). *Antikçağda oyun ve oyuncaklar* (Cilt 2, 2. Baskı). İstanbul: Kitap Yayınevi- İnsan ve Toplum Dizisi.
- Bloom, B. S. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boyle, G. J., Matthews, G., & Saklofske, D. H. (2008). Personality measurement and testing: An overview. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The*

SAGE handbook of personality theory and assessment (Vol. 2, pp. 1-26). SAGE Publications. doi: 10.4135/9781849200479.n1

- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play. *Early Years*, 26(2), 165-174.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.
- Büyükkaragöz, S. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Konya: Mikro Basım-Yayın.
- Canlı, S. K., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.
- Cherry, S. A. (2012). Early childhood educators and play: Attitudes and practice. University of Nebraska at Omaha.
- Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: An Australian time-diary analysis. *The British Journal of Sociology*, 57(4), 553-575.
- Çarıkçı, İ., Kanten, S., & Kanten, P. (2010). Kişilik, duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 41-65.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çelikten, M., & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(12), 253-267.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Döğüşgen, M. M. (2005). *Çocuklar derin düşünür*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum - Gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (D. Öngen, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erdal, K. (2019). Çocuk oyunlarında değerler eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 53-59.
- Erdem, A. R., & Anılan, H. (2000). PAÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-149.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Erden, Ş. (2001). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Erşan, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye).
- Fischer, W. K. ve Hencke, W. R. (1996). Infants' construction of actions in context: piaget's contribution to research on early development. *American Psychological Society*, 7 (4), 204- 210.
- Fleer, M. (2017). Lenses on play: Classical and developmental theories of play. In *Play in the Early Years* (pp. 111-124). Cambridge University Press.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goldstein, E. B. (2010). *Sensation and perception* (8th ed.). Cengage Learning.
- Göncü, A. (2001). Toplumsal ve kültürel bağlamın çocuk oyunlarındaki yeri. In *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk* (pp. 37-50), B. Onur (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gönen, M., & Dalkılıç, N. U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*.
- Gül, E. D. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261-274.
- Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97-118.
- Güneş, G., Tuğrul, B., & Öztürk, E. D. (2020). Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 29-51.
- Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutibay Yayınları.
- Huizinga, J. (1955). * Homo Ludens: Kültürdeki Oyun Öğesinin İncelenmesi.
- ILO/UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. Paris: UNESCO.

- ILO/UNESCO. (2015). *Final report, 12th session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel*. Eplison Journal, 32(2), 191–207.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kafesoğlu, İ. (1999). Hakkı Dursun yıldız, Erdoğan Merçil. *Müslüman-Türk Devletleri Tarihi*.
- Kandır, A. (2000). Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Mesleki Eğitim Dergisi*.
- Kıldan, O. (2001). Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S., & Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., & Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Koyuncuoğlu, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik inançlar. In D. D. Yıldız Kuzgun (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (pp. 52-58). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lansdown, G. (2013). Challenges to realising children's right to play. In M. Woodhead & L. Brooker (Eds.), *Early childhood in focus 9: The right to play* (pp. 2-35). The Open University, United Kingdom.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2012). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. McGraw Hill Higher Education Press.
- MEB. (2014). *Oyun etkinliği- 1*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Megep. (2008). *Oyun etkinlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- M.E.G.S.B. (1988), XII. Millî Eğitim Şûrası, 18-22 Temmuz, Ankara.
- Mehta, S. (2015). Personality and emotional intelligence of teachers. *Amity Business Review*, 16(2), 102-112.

- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Oktaç, A. (2018). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oktaç, Ayla (1998), "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi", Milli Eğitim, Sayı: 137, Ankara.
- Othman, N. 2016. Exploring the innovative personality characteristics among teachers. *International Education Studies*. 9, 1-8.
- Öncü, E. Ç., & Özbay, E. (2006). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Kök Yayıncılık.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul- red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-28.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarında Fonksiyonel Oyuncu "Ebe". *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Özdemir, M., & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 605-626.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayıncılık.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özmen, H., & Ekiz, D. (2013). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pajares, F. (1992). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*.
- Pehlivan, İ. (1992). Emeklilik ve stres. *Öğretmen Dünyası*, 21-22.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press, Inc.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Anı Yayıncılık.
- Razon, N. (1985). Okul öncesi eğitimde oyunun, oyunda yetişkinin işlevi. *İstanbul Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*, Sayı: II-III, Ya-Pa Yayınları, 57.
- Rubin, KH, Fein, GG ve Vandenberg, B. (1983). *OynatOyna. M.'de. *Çocuk Psikolojisi El Kitabı* (Cilt 1)
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 113-130.

- Sayar, K., & Dinç, M. (2008). *Psikolojiye giriş*. Nesir Matbaacılık.
- Sel, R. (1990). *Her yaşa göre oyunlar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H., & Sun, M. (2000). *Okul öncesi dönemde oyun*. Müzik Eserleri Yayınları.
- Sluss, D. J. (2005). Supporting play: Birth through age eight. *Thomson/Delmar Learning*.
- Suits, B. (1967). What is a game? *Philosophy of Science*, 34(2), 148-156.
<https://doi.org/10.1086/288186>
- Sümbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 605.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şen, Ş., & Erişen, Y. (2002). Effective teaching specialties of teacher. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Tezci, E., & Uysal, A. (2003). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(3), 158-164.
- Thomas, L., Howard, J., & Miles, G. (2006). The effectiveness of play practice for learning in the early years. *Psychology of Education Review*, 30(1), 52-58.
- Toksoy, A. O. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, II(1), Ocak 2010 “Kültür Tarihimizde Yarış”.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., 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), 1-16.
- Tüfekçioğlu, U. (2009). *Çocukta oyun gelişimi*. In U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuk eğitiminde oyun ve önemi* (s. 3-36). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Vygotsky, LS (1967) *Oyna ve Oyun ve çocuğun zihinsel gelişimindeki rolü. *PlOyun ve Gelişim: Çocuğun Oyunu Üzerine Bir Çalışma (s. 53)
- Yener, Ö., & Abdulkadir, G. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.

EKLER

EK-1 Etik Kurul Kararı

1

T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI			
Toplantı Tarihi		: 31.01.2024	
Toplantı Sayısı		: 2024/01	
Toplantıda Alınan Karar Sayısı		: 51	
<p>Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Rohat CEBE Başkanlığında toplanarak aşağıdaki karar alınmıştır.</p> <p>Karar 2024/01-29</p> <p>Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda görev yapan Doç.Dr. Samet AKTAŞ'ın "Öğretmenlerin Oyun Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasını (anket), danışmanlığını yürüttüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Derya TUNÇ ile birlikte yapma talebine ilişkin 22.11.2023 tarihli ve 139382 sayılı yazı görüşüldü;</p> <p>Yapılan görüşmeler sonucunda; Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda görev yapan Doç.Dr. Samet AKTAŞ'ın "Öğretmenlerin Oyun Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasını (anket), danışmanlığını yürüttüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Derya TUNÇ ile birlikte yapma talebinin uygun görüldüğüne toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
BAŞKAN (İmza) Prof. Dr. Rohat CEBE			
ÜYE Prof. Dr. Hamit ADIN	(Katılmadı)	ÜYE Prof. Dr. Bilal ŞEKER	(İmza)
ÜYE Prof. Dr. Filiz AKBAŞ	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL	(Katılmadı)
ÜYE Doç.Dr. Veysel ERATİLLA	(İmza)	ÜYE Doç.Dr. Ümit DİLEKÇİ	(İmza)
ÜYE Doç.Dr. Reşat ARICA	(Katılmadı)	ÜYE Doç.Dr. Yusuf ÇINAR	(İmza)
ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Özlem BEZEK GÜRE	(İmza)	Raportör Erkan ZENGİN	(İmza)



EK-2 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Medeni durumunuz: Evli () Bekâr ()

Yaşınız: 20-25 () 26-31 () 32-37 () 38-43 () 44-49 () 50 ve üzeri ()

Meslekte kaçınıcı yılınız?

1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 26 ve üzeri ()

Kendinizi Hangi Gelir Düzeyinde Görüyorsunuz?

() Çok Zayıf () Zayıf () Orta () İyi () Çok İyi

Branşınız:

Beden Eğitimi () Sınıf Öğretmeni ()

Kadro Durumunuz:

Kadrolu () Sözleşmeli () Vekil Öğretmen () Ücretli Öğretmen ()

EK-3 Oyun Algısı Ölçeği

	Oyun Algısı Ölçeği Sorular	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
1.	Çocuklar oyun oynarken oyunun kurallarına uymak zorundadır.					
2.	Çocukların oyunlara gönüllü olarak katılması ve istediği şekilde oynaması gerekir.					
3.	Oyun çocuklar için öncelikli olarak etkili bir öğretim aracıdır					
4.	Oyun çocuklar için öncelikli olarak eğlenceli bir uğraştır					
5.	Oyun oynamanın en önemli yanı, çocuklara bilişsel açıdan olumlu katkı sağlamasıdır					
6.	Oyun, çocuğun kendini ve dünyayı keşfetme aracıdır.					
7.	Oyunla ilgili bilgi kaynakları oyunun pedagojik değerini anlayabilmemiz açısından nitelik ve nicelik olarak yeterlidir					
8.	Çocuklar yeni bir oyun keşfetmek yerine her zaman eğlenerek oynadıkları oyunları oynamayı tercih ederler					
9.	Çocuklar oyunlarında, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir süreçte ustalaşırlar.					
10.	Öğretmenin oyuna katılımı çocuğun oyundan yüksek yarar sağlamasında önemlidir					
11.	Çocukların oyunlarda eğlenmesi için oyuna kendiliğinden dâhil olması gerekmez.					
12.	Oyun oynamanın en güçlü yanı, oyun oynarken çocukların yeni öğrenmeleri yapılandırmasıdır					
13.	Çocukların öğrenme süreçlerinde, oyun oynamak, yapılandırılmış etkinliklerden daha önemli bir rol oynar					
14.	Oyunların eğlenceli ve heyecan verici olması için öğretmenlerinde oyunlara katılması gerekir					
15.	Çocuklar için en faydalı oyunlar, kendilerini ve dünyayı keşfedebildikleri oyunlardır.					
16.	Oyun oynama sürecinde çocuklarda oyunun beklenen olumlu kazanımları gözlenmemesi, oyunun çocuk için yararlı olmadığını gösterir					
17.	Çocuğun oyundan en üst seviyede yararlanabilmesi için özel oyuncaklara ve teknolojik materyallere gereksinimi vardır.					
18.	Oyun çocukların kişisel ilgi, gereksinim ve meraklarını yansıttıkları ve kendi tecrübelerini kullanarak geliştirdikleri doğal bir süreçtir					
19.	Çocukların gelişim alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal, sosyal, ahlak, dil ve cinsel gelişimlerinin) değişimleri oynayacakları oyunların yapısını değiştirir.					
20.	Çocuğun kendiliğinden dâhil olmadığı, gönüllü olarak katılmadığı eylem oyun değildir.					