T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ OYUN SEVERLİK EĞİLİMLERİ İLE MESLEKİ ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

MUHAMMED ŞAHİN

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

EDİRNE
2025

Tezin Adı: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hazırlayan: Muhammed ŞAHİN

ÖZET

Bu araştırma özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 165 özel eğitim öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, nicel yöntemlerden ilişkisel (korelasyonel) tarama ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılara "Demografik Bilgi Formu", "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)" ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)" uygulanmıştır. Veriler "IBM SPSS 26" programıyla analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerin yanında, değişkenler arası ilişkiyi belirlemek amacıyla "Spearman's Rank Korelasyon Analizi", gruplar arası farklılıkları belirlemek için ise "Bağımsız Örneklemler T Testi", "Mann-Whitney U", "Kruskal-Wallis" ve "Tek Yönlü Varyans (ANOVA)" analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların oyun severlik eğilimleri orta düzeydedir ve bu eğilim cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve büyüdükleri yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların mesleki özyeterlik algılarının ise oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik algıları ile cinsiyet ve büyüdükleri yerleşim yerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Mesleki özyeterlik puanları sınıf düzeyi ilerledikçe artmakta, 2. sınıf öğrencilerinin en düşük, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise en yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Anadolu Lisesi mezunlarının tüm özyeterlik alt boyutları ve toplam puan açısından diğer lise mezunlarına göre daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Oyun severlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, eğlence arayışı motivasyonu ile kendiliğindenlik arasında pozitif,

eğlence arayışı motivasyonu ile baskılanmamışlık arasında ise negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Mesleki özyeterlik alt boyutlarının birbiriyle güçlü ve anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. En dikkat çekici bulgu, oyun severlik ile mesleki özyeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Özellikle eğlence arayışı motivasyonu yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi konularında kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları, oyun severlik eğiliminin özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını destekleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmeni, oyun severlik, mesleki özyeterlik

Name of the Thesis: An Examination of the Relationship Between Special Education Teacher Candidates' Playfulness and Their Perceived Professional Self-Efficacy

Prepared by: Muhammed ŞAHİN

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between playfulness and professional self-efficacy perceptions of special education teacher candidates across various variables. The study was carried out with the participation of 165 special education teacher candidates studying at the Department of Special Education Teaching, Faculty of Education, Trakya University. The research utilized quantitative methods, including relational (correlational) survey and causal-comparative models. During the data collection process, participants were administered the "Demographic Information Form," the "Adult Playfulness Scale" (APS), and the "Teacher Self-Efficacy Scale" (TSES). The data were analyzed using the "IBM SPSS 26" software. In addition to descriptive statistics, "Spearman's Rank Correlation Analysis" was employed to determine the relationships between variables, while "Independent Samples T Test," "Mann-Whitney U," "Kruskal-Wallis," and "One-Way ANOVA" were used to identify differences between groups. According to the results of the study, the participants' playfulness was at a moderate level, and no significant differences were found based on gender, class level, type of high school graduated from, or the type of settlement they grew up in. The participants' professional self-efficacy perceptions were found to be at a sufficiently high level. No significant differences were found between self-efficacy perceptions and gender or the type of settlement they grew up in. However, significant differences were observed based on class level and type of high school. Professional self-efficacy scores increased as class level advanced, with 2nd-year students having the lowest, and 3rd- and 4th-year students showing the highest self-efficacy perceptions. Similarly, graduates from Anatolian High Schools had higher scores in all sub-dimensions and the total score of professional self-efficacy compared to graduates from other high schools. When

the relationships between the sub-dimensions of playfulness were examined, positive relationships were found between entertainment-seeking motivation and spontaneity, and a negative relationship was found between entertainment-seeking motivation and inhibition. The sub-dimensions of professional self-efficacy were found to be strongly and significantly related to each other. The most striking finding was the positive and significant relationship between playfulness and professional self-efficacy. Specifically, teacher candidates with high entertainment-seeking motivation felt more competent in student engagement, the use of teaching strategies, and classroom management. In conclusion, the research findings indicate that playfulness serves as a supportive factor for the professional self-efficacy perceptions of special education teacher candidates.

Keywords: Special education teacher, playfulness, professional self-efficacy

ÖNSÖZ

Bu tez, özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Modern eğitim yaklaşımları, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyen, yaratıcı ve esnek bireyler olarak yetişmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, oyun severlik gibi bireysel eğilimlerin öğretmenlik mesleğindeki yansımalarının anlaşılması, eğitim bilimleri alanına önemli katkılar sunacaktır. Bu çalışmanın, öğretmen eğitimi sürecinde bireysel özelliklerin mesleki yeterlikler üzerindeki etkisini ortaya koyarak alana katkı sunmasını temenni ediyorum.

Araştırma sürecine katkı sunan özel eğitim öğretmen adaylarına, destek ve rehberliğiyle çalışmanın yönünü belirlememde büyük rol oynayan tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ'e, verilerin toplanması sürecinde yardımları dokunan Sayın Doç. Dr. Mehmet Yavuz, Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nazan GÜNDÜZ, Dr. Öğr. Üyesi Veli Emre KURTÇA ve Uzm. Cihan ARSLAN'a, analiz süreçlerinde bana destek olan, yüksek lisans derslerine keyifle katıldığım Sayın Doç. Dr. Yakup BURAK'a ve her daim ulaşılabilir olan, desteğini sürekli hissettiğimiz, bizleri cesaretlendiren ana bilim dalımızın değerli başkanı Sayın Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na içten teşekkür ederim. Ayrıca eğitim sürecimde yanımda olup desteklerini esirgemeyen biricik aileme de sevgilerimi sunuyorum. Bu süreçte gösterilen sabır, anlayış ve destek tezin ortaya çıkmasında büyük bir motivasyon kaynağı olmuştur.

Muhammed ŞAHİN

2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET i

ABSTRACT iii

ÖNSÖZ v

İÇİNDEKİLER vi

TABLOLAR LİSTESİ x

GRAFİKLER LİSTESİ xi

GİRİŞ 1

Problem Durumu 2

Amaç 3

Önem 4

Sayıltılar 7

Sınırlılıklar 8

Tanımlar 8

BÖLÜM I 10

1. KURAMSAL ÇERÇEVE 10

1.1. Özel Eğitim 10

1.2. Oyun 12

1.3. Oyunun Tarihçesi 13

1.4. Oyun Kuramları 14

1.4.1. Klasik Oyun Kuramları 14

1.4.1.1. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı 14

1.4.1.2. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı 15
1.4.1.3. Öncül Deneme Kuramı 16
1.4.1.4. Tekrarlama Kuramı 16
1.4.2. Modern Oyun Kuramları 18
1.4.2.1. Psikanalitik Kuramlar 18
1.4.2.1.1. Freud Kişilik Kuramı 18
1.4.2.1.2. Psikososyal Gelişim Kuramı 19
1.4.2.2. Bilişsel Kuramlar 20
1.4.2.2.1. İçten Uyarılma Kuramı 21
1.4.2.2.2. Sosyokültürel Gelişim Kuramı 22
1.4.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı 23
1.4.2.2.4. Yapı-İnşa Kuramı 24
1.5. Oyunun Öğretici Yanı 25
1.6. Oyunun Gelişim Üzerine Etkisi 26
1.6.1. Oyun ve Dil Gelişimi 26
1.6.2. Oyun ve Bilişsel Gelişim 27
1.6.3. Oyun ve Motor Gelişim 29
1.6.4. Oyun ve Sosyal Gelişim 31
1.6.5. Oyun ve Duygusal Gelişim 33
1.7. Öğretmenlik Mesleği 34
1.8. Özel Eğitim Öğretmenliği 38
1.9. Oyun Severlik 39
1.10. Özyeterlik 43
1.11. Mesleki Özyeterlik 44
1.12. İlgili Araştırmalar 46
1.12.1. Yurt İçi Araştırmalar 46
1.12.1.1. Oyun ve Oyun Severlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar 46
1.12.1.2. Mesleki Özyeterlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar 52
1.12.2. Yurt Dışı Araştırmalar 58

1.12.2.1. Oyun ve Oyun Severlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 58
1.12.2.2. Mesleki Özyeterlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 62

BÖLÜM II 68

2. YÖNTEM 68

2.1. Araştırma Modeli 68

2.2. Evren ve Örneklem 68

2.3. Veri Toplama Araçları 72
2.3.1. Demografik Bilgi Formu 72
2.3.2. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) 72
2.3.3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) 73

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 74
2.4.1. Veri Toplama Süreci 74
2.4.2. Verilerin Analizi 75

2.5. Etik Kurul İzni 78

BÖLÜM III 79

3. BULGULAR 79

3.1. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerine Yönelik Bulgular 79

3.2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Demografik Özellikleri ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 80

3.3. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algılarına Yönelik Bulgular 86

3.4. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algılarının Demografik Özellikleri ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 87

3.5. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 94

BÖLÜM IV 97

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 97

4.1. Sonuçlar 97

4.2. Tartışma 102

4.3. Öneriler 117

4.3.1. Araştırmacılara Öneriler 117

4.3.2. Alan Uzmanlarına Öneriler 118

KAYNAKÇA 119

EKLER 141

Ek 1: Demografik Bilgi Formu 141

Ek 2: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) 142

Ek 3: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) 143

Ek 4: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) Kullanım İzni 1 144

Ek 5: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) Kullanım İzni 2 145

Ek 6: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) Kullanım İzni 146

Ek 7: Etik Kurul Kararı 147

..... 148

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Özel eğitim öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin dağılımı 69
Tablo 2."Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)" ve alt boyutlarına ait minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları 76
Tablo 3."Öğretmen Özyeterlik Özelliği Ölçeği (ÖÖÖ)" ve alt boyutlarına ait minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları 77
Tablo 4.Özel eğitim öğretmen adaylarının YEEÖÖ ve alt boyutlarından aldıkları genel puan ortalamalarının min-max, ortalama ve standart sapma sonucu 79
Tablo 5.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu 81
Tablo 6.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonucu 82
Tablo 7.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin lise türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu 84
Tablo 8.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin büyüdükleri yerleşim yeri değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu 85
Tablo 9.Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ÖÖÖ'den Aldıkları Puan Ortalamalarının Min-Max, Ortalama Ve Standart Sapma Değeleri..... 86
Tablo 10.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklemler t-testi sonucu 88
Tablo 11.Özel eğitim öğretmen adaylarının ÖÖÖ'den aldıkları puanların sınıf düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları..... 89
Tablo 12.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu 90
Tablo 13.Özel eğitim öğretmen adaylarının ÖÖÖ'den aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları 92
Tablo 14.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının lise türü değişkenine göre bağımsız örneklemler t testi sonucu..... 92

Tablo 15.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının büyüdükleri yerleşim yeri değişkenine göre bağımsız örneklemler t testi sonucu 94
Tablo 16.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair spearman's rank korelasyon analizi değerleri..... 95

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı..... 70
Grafik 2. Özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeyi dağılımı 70
Grafik 3. Özel eğitim öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü dağılımı..... 71
Grafik 4. Özel eğitim öğretmen adaylarının büyüdükleri yerleşim yeri dağılımı..... 71

GİRİŞ

Eğitim, çağdaş ve modern toplumların gelişiminde ve kalkınmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir (Kart, 2009). Eğitime gereken önemi veren toplumlar, varlıklarını geliştirerek sürdürme potansiyeline sahiptir (Taş & Yenilmez, 2008). Bu potansiyelin en önemli öğesi şüphesiz nitelikli bireyler yetiştirme gayretinde olan öğretmenlerdir (Bektaş & Ayvaz, 2013; Karataş & Çakan, 2018). Eğitim adına verilen tüm kararlar öğretmenlerin elinde değer bulmakta ve şekillenmektedir (Çelikten, 2005). Sönmez (2004), öğretmenleri, öğrencilerin davranışlarında istendik yönde değişim sağlayan profesyoneller/uzmanlar olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler sınıf ortamlarını dikkat çekici, eğlenceli, farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı bir alan haline getiren, öğrencilere rehberlik eden eğitimdeki en önemli öğedir (Ada & Küçükali, 2009). Bir meslek alanı olarak öğretmenlik, başta eğitim olmak üzere birçok alanda (sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik vb.) bilgi ve becerinin yanında mesleki yeterlilik de gerektiren bir alandır (Acat & Şişman, 2003). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler" şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlere yüklenen görevlerin yanında toplumun beklentileri de öğretmenlik mesleğinin imajını şekillendirmektedir (Özdemir & Orhan, 2019). Meslek tanımı, beklentiler ve görevlere bakıldığında, hem devlet hem de toplum nezdindeki hassas öneminden hareketle nitelikli öğretmen yetiştirmenin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde Darülmuallimin Mektepleri ile başlayan, günümüzde ise eğitim fakülteleri bünyesinde sürdürülen öğretmen yetiştirme sürecinin uzun bir geçmişi vardır (Yılmaz, 2021). Özel Eğitim'in geçmişi ise 1800'lü yıllara dayanmasına rağmen öğretmen yetiştirmeye dair en erken girişimlerin 1950'lerde Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Bölümü'nün açılmasıyla başladığı söylenebilir (Gönüldaş & Gümüşkaya, 2022).

Özel eğitimin var olma sebebi olan özel gereksinimli bireyler, tanı, yaş ve eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak çeşitli eğitim kurumlarına yönlendirilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) (2018)'inde bu eğitim kurumları şu şekilde belirtilmiştir:

- Erken Çocukluk Eğitimi (0-36 Ay)
- Okul Öncesi Eğitimi (36-78 Ay)- Özel Eğitim Anaokulu, Özel Eğitim Anasınıfı, Kaynaştırma Eğitimi
- I. Kademe-Özel Eğitim İlkokulu, Özel Eğitim Sınıfı, Özel Eğitim Uygulama Okulu, Kaynaştırma Eğitimi
- II. Kademe-Özel Eğitim Ortaokulu, Özel Eğitim Sınıfı, Özel Eğitim Uygulama Okulu, Kaynaştırma Eğitimi
- III. Kademe-Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Meslek Lisesi, Özel Eğitim Uygulama Okulu, Kaynaştırma Eğitimi
- Halk Eğitim Merkezleri

Görüldüğü üzere lisans mezunu bir özel eğitim öğretmeninin her yaş grubunda ve eğitim kademesindeki özel gereksinimli bireyler ile çalışma durumu söz konusudur. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlik alanlarına kıyasla daha geniş donanımlara sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Problem Durumu

Özel eğitim öğretmeni yetiştirmek amacıyla oluşturulan eğitim politikaları, çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle desteklendiğinde resmiyet kazanır. Türkiye'de özel eğitimin işleyişinde esas alınan son yönetmelik 2018 yılında yayınlanmıştır. İlgili yönetmelik, özel eğitim öğretmenlerine çeşitli görevler yüklemiştir ve madde 57'ye göre bu görevler, "Öğretmenler; kendilerine verilen şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen görevleri yerine

getirmekle yükümlüdürler" şeklinde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2018). Özel eğitim lisans öğrencilerine okutulan akademik derslerin yanında sosyal ve toplumsal alanda bağımsızlaşabilmelerine yönelik dersler de bulunmaktadır. Bu dersler kapsamında öğrenciden kendini ifade etme, başkalarıyla etkili iletişim kurma, problem çözme, eleştirel düşünme, etkin dinleme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yaratıcı düşünme vb. beceriler kazanması beklenir. Oyunun bir öğrenme aracı olduğu, çocukların dünyayı oyun ile tanıdığı, kendilerini en iyi oyunla ifade edebildikleri gerçeğinden hareketle bu becerilerin öğrenilmesinde en etkili yolun oyun olduğu belirtilmektedir (MEB, 2013). Ayrıca özel gereksinimli çocuklara erken yaşlarda yapılan oyun temelli müdahaleler, bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmalıdır (Aydın, 2019). Özel gereksinlimli çocuklar her eğitim kademesi başlangıcında eğitsel olarak değerlendirilir ve uygun eğitim kurumlarına yönlendirilir. Bu yönlendirme sürecinde okullar tarafından ilçelerinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezi'ne eğitsel değerlendirme istek formları yollanır. Formlar çocuğun eğitsel performansını göstermenin yanında öğretmen ve veli görüşlerini de içermektedir. Öğretmen görüşleri bu süreçte oldukça önemli görülmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Çünkü çocuğu eğitim ortamında en iyi tanıyan kişi öğretmenlerdir ve en iyi tanıma şekli ise onları oyun ortamında gözlemlemektir. Bu nedenle özel eğitimin ana odağında bulunan özel eğitim öğretmenlerinin oyun konusundaki yetkinliği önemli görülmektedir. Dolayısı ile özel eğitim öğretmenlerinin oyun ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanında oyunu sevmeleri beklenmektedir.

Bu bağlamda özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin alan yazına katkı sunacağı ve ileride yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda

“Özel Eğitim Öğretmeni adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?” problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri;
    a. Cinsiyete,
    b. Sınıf düzeyine,
    c. Mezun oldukları lise türüne,
    d. Büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları;
    a. Cinsiyete,
    b. Sınıf düzeyine,
    c. Mezun oldukları lise türüne,
    d. Büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu bağlamda araştırmanın bağımlı değişkenleri özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü ve büyüdükleri yerleşim yeri olarak belirlenmiştir.

Önem

Oyunlar doğaçlama olarak ortaya çıkan veya kaynağı gelenek ve görenekler

olan kurallar bütünüdür. Oyun sadece eğlence aracı olarak yorumlanmamalıdır. Çocuklar çeşitli eğilimlerinin yanında duygu ve çatışmalarını, istek ve hayallerini oyun sürecinde ortaya çıkarabilirler. Aynı zamanda oyunlar, duygusal bir ifade aracı olma işlevinin yanında yaratıcılığın gelişmesi, yeni öğrenmelerin/tecrübelerin oluşmasında da etkilidir. Tüm bunlara bağlı olarak, oyunların zihinsel, fiziksel, duygusal ve öğrenmeyi kolaylaştıran etkileri olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2022).

Erken çocukluk döneminde oynanan oyunların daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Meyer, 2013; Stanley & Konstantareas, 2007). Küçük yaşlarda çevresini keşfetme ve merak duygusunu giderme ihtiyacında olan çocuklar, oyun sürecinde birçok şeyi deneyimleme fırsatı bulmakta ve süreç içinde çokça uyarıcı ile karşılaşmaktadır. Yaşanılan deneyimler bireysel olduğu kadar grup olarak hareket etme becerisinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Stanley & Konstantareas, 2007; Yavuzer, 2019).

Oyunlar, çocuklar için değerlendirme, müdahale ve öğretim aracı olarak kullanılabilir (Finn & Fewell, 1994). Çünkü çocukların oyun içindeki davranışları ve etkileşimleri incelenerek gelişimleri hakkında doğru bilgilere ulaşılabilmektedir (Weisberg vd., 2013a, 2013b). Oyun ortamı doğal bir ortam olduğundan ebeveyn ve öğretmenler sürece dâhil olarak çocukların zihinsel, bedensel, sözel ve fiziksel becerilerini değerlendirebilirler (Baltra, 1990; Meyer, 2013; Ranalli, 2008). Oyun çocukların ilerideki okul başarılarını da etkilemektedir (Christine & Roskos, 2006; Frank vd., 2009; McCune, 1995; Singer, 1998). Model alma, taklit ve sosyal beceri gibi bilişsel süreçler oyunun öğretim aracı olarak kullanılmasının 3 temel faktörüdür. Çocuk oyun oynarken öncelikle organize olur, ardından oyunu başlatır, katılım gösterir ve model alıp taklit ederek daha önceki deneyimleri ile bağ kurar.

Oyunlar akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların değerlendirilmesi amacıyla da kullanılabilir. Buysse, Goldman, ve Skinner (2002)'ın yaptıkları çalışmada, bilişsel yönden yetersizliğe sahip ve dil gelişi yönünden akranlarından geride olan çocukların oyun kurallarını anlayamadıkları, yönergeye uygun

davranamadıkları fakat yetişkinlerin başlattığı sözel yönergeleri az olan oyunlara daha hızlı ve uzun süre katılım sağlayabildikleri görülmüştür. Çocuklar oyun sırasında belli bir öngörü kazanmaktadırlar. Her defasında aynı oyunu oynasa bile oyun sürecinde farklı davranışlar sergileyebilirler (Pellegrini & Galda, 1990). Oyunlar bireysel ve grup olarak çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Oyun becerilerinin öğretimi grup ortamında yapılamıyorsa yapılandırılmış birebir ortamlar hazırlanarak çocuğun oyun yaşantısı edinmesi sağlanabilir. Oyun farklı öğrenme yaşantıları sunarak çocukların daha hızlı öğrenmesine katkı sağlayabilir. Başlangıçta daha az sözel iletişim ve iş birliği gerektiren taklide dayalı motor beceriler içeren oyun etkinlikleri planlanırken daha sonraları nesne kullanılmayan oyun etkinlikleri öğretilebilir (Özen, 2012). Sonrasında hayali oyunlara geçilebilir (Tüfekçioğlu, 2001). Oyun öğretimi çocuğun yaşı ve gelişim durumuna göre farklılık gösterebilmektedir. Belli yetersizlikleri olan çocuklar oyunu öğrenme ve amacını kavramada zorlanabilirler. Örneğin özel gereksinimli bir çocuğa oyuncak bebek ve tarak verildiğinde oyunun amacını anlayamadığı için kendisine verilen malzemeleri anlamsız bulup oyunu reddedebilir. Aynı zamanda bu tür çocukların oyun sırasında hayal güçlerini çok az kullandıkları ve oyunları çeşitlendirmede sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Benzer şekilde motor gelişimleri yetersiz olan çocuklar da oyundaki fiziksel hareketleri yapmakta zorlanabilirler (Klein vd., 2001).

Psikolojik ve bilişsel süreçler kişi davranışlarındaki değişimler ile ilişkilidir. Söz konusu değişimler kişilerin özyeterlik düzeylerinden etkilenmektedir (Bandura, 1977). Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri daha kaliteli bir eğitim için büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi ile öğretmenliğe ilişkin özyeterlik algıları arasında bağlantı vardır. (Akkoyunlu vd., 2005). Özyeterlik, inanç ve değer sisteminden etkilenen bir bütündür. Özyeterliği yüksek kişilerin motivasyonu da yüksektir. Özyeterlik, kendini farklı alanlarda farklı rollerde gösterebilir. Bu roller kişinin bir amaçla işe başladığı ve o amaç için kendisini sorumlu hissettiği alanlarda daha belirgin olmaktadır. Bu nedenle özyeterlik ile ilgili çalışmalar bilginin beceriye dönüştüğü alanlarda görülmektedir

(Bandura, 1994; Schunk, 1989). Öğretmenlik açısından özyeterlik düzeyi gelişime açıklık, ekiple uyum içinde çalışma ve daha esnek bakış açısı ile ilişkilidir (Bandura, 1994). Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça mesleki gelişimlerini önemsedikleri, öğretimi planlamaya daha fazla vakit ayırdıkları ve motivasyon artışı yaşadıkları belirtilmektedir (Caprara vd., 2006).

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, özel gereksinimli çocuklarda da oyunun bilişsel ve sosyal becerilerin kazandırılmasını sağlayan destekleyici bir unsur olduğu bilinmektedir (İsmail vd., 2022; Sivrikaya Tokgöz & Fazlıoğlu, 2024). Oyun ile zenginleştirilmiş eğitim ortamlarının hedeflere ulaşmada hızlı ve etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda oyunlar etkili bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Bu bakımdan yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla çalışacak olan özel eğitim öğretmen adaylarının, oyun severlik eğilimleri ile yine oyun kadar önemli bir konu olan mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada ortaya çıkacak bulguların özel eğitim öğretmen adaylarının lisans ders içeriklerinde ve lisans sonrası meslek hayatlarında oyun ve oyuna dair becerilerin öğretimi konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

Bu araştırmada;

- Katılımcıların demografik bilgi formu ile ölçeklere verdikleri cevapların doğru ve gerçek görüşlerini yansıttığı,
- Katılımcıların sosyal ve ekonomik açıdan benzer imkânlara sahip olduğu,
- Katılımcıların genel olarak özel eğitim öğretmen adaylarını temsil ettiği,
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin tüm katılımcıları aynı oranda etkilediği,

- Ortam koşullarının ve başka bireylerin katılımcılar üzerinde yönlendirici bir etkide bulunmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2024-2025 eğitim öğretim yılı,
- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören özel eğitim öğretmen adayları,
- Yalnızca nicel yöntemlerle toplanan veriler,
- Kesitsel bir çalışma olup verilerin belirli bir zaman diliminde toplanması ile sınırlıdır.

Tanımlar

- Öğretmen: Türk Milli Eğitiminin temel ilke ve amaçlarına uygun olarak yeterli genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip, 4 yıllık fakülte mezunu olarak devletin eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili görevlerini yapan kişi (Taşkaya, 2012).
- Özel Eğitim: Gelişim özellikleri açısından yaşıtlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireylerin sosyal eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirilmiş farklı eğitim programları ve bu programı uygulayacak özel olarak yetiştirilmiş personel ile birlikte uygun ortamlarda yapılan eğitim (ÖEHY, 2018).
- Oyun: Fiziksel ve zihinsel olarak belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen, kendine özgü kuralları olan ve eğlendiren etkinlikler (Çoban & Devecioğlu, 2009).
- Özyeterlik: Bireylerin bir görev veya işin üstesinden gelebilmek için azami yetenek veya yeterliliklere sahip olduğuna dair kendisi hakkındaki

kanı (Bandura, 1984).

- Mesleki Özyeterlik: Sorumluluğunda olan iş tanımlarının gereği olarak bireylerin verilen görevleri başarıyla sonuca ulaştırmak adına kendi yeteneklerine ve yeterliliklerine duyduğu inanç (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

BÖLÜM I

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özel Eğitim

İnsanlar kişisel özellikleri nedeniyle farklı yetenekler sergiler ve gelişim gösterirler. Değişen dünyaya adapte olabilmeleri için uygun eğitim almaları gerekmektedir. Bireysel özellikleri diğer bireylerden fazla veya karmaşık olan bireyler var olan eğitim uygulamalarından yeterince fayda sağlayamamaktadır. Bu durum özel eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çuhadar, 2013).

Özel eğitim gelişimdeki gecikmeler, özel öğrenme güçlükleri, duyusal gereksinimler, davranışsal sorunlar vb. özel gereksinimleri olan bireyler için özel olarak tasarlanan eğitim planlarını içeren bir alandır (Eripek, 2002). Özel eğitim alanı çeşitli gereksinimlere ihtiyaç duyan bireylere uygun öğrenme ortamı ve bireysel stratejiler sunarak onları akademik, sosyal ve bireysel gelişim yönünden topluma kazandırmak amacıyla şekillenmiştir (Aksoy, 2016).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin var olan performanslarını artırmak amacıyla Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlamak ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayabileceği duruma gelmesini sağlamaya odaklanır. Bunu yaparken pedagojik formasyon, teknolojik araç ve gereçler ile çeşitli müdahale yöntemlerini içinde barındırır. Bu alanda çalışacak eğitim uzmanları özel öğretim yöntem ve teknikleri ile stratejileri öğrenerek eğitim alırlar (Birkan, 2002).

Özel eğitim farklılaştırılmış öğretim faaliyetlerini destekler. Eğitim ortamları her birey için erişilebilir olmalı, birden fazla duyuya hitap etmelidir. Öğrenci merkezli olmak özel eğitimde tercih değil bir zorunluluktur. Bu nedenle özel eğitimin modern yaklaşım tarzını benimsediği söylenebilir. Modern yaklaşımlar öğrencilerin bireysel farklılıkları, çeşitli öğrenme stilleri ve her öğrencinin kendine

göre öğrenme hızı olduğunu göz önünde bulundurur (Özyürek, 2008).

Özel gereksinimli bireyler, var olan yetersizliklerinden dolayı günlük yaşamlarında yerine getirmek zorunda oldukları eylemlerde başarısız olmaktadır. Bu durum bireyleri ikinci bir kişiye bağımlı hale getirmektedir. Bu nedenle özel eğitimin asıl amacı kişiyi kendi kendine yeter hale getirmeye çalışmaktır (Metin, 2012).

Özel eğitimin amacını gerçekleştirmek için önleme, iyileştirme ve ödünleyici müdahalelerin uygulanması gerekmektedir. Önleme çalışmaları bir problemin daha ileri boyutlara ulaşmasını engelleyerek kişide kalıcı yetersizlik oluşturmaması için gerekli önlemlerin alınmasıdır. İyileştirme çalışmaları var olan yetersizlik durumunun eğitim süreci içinde azaltılması veya yok edilmesine yönelik çalışmalardır. Ödünleyici çalışmalar ise yetersizlikten dolayı hayatında zorluklar yaşayan bireyin içinde bulunduğu duruma neden olan etkenleri tespit etmek ve bunlara müdahale ederek kişinin hayatını kolaylaştırmaktır (Aral & Gürsoy, 2007).

Özel eğitim bireysel farklılıkların dikkate alındığı, her çocuğun potansiyelini en üst düzeyde ortaya koymasına imkân sağlayan önemli bir eğitim alanıdır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda özel eğitim alanında gerek yurt dışında gerekse ülkemizde yürütülen çalışmaların önemli ölçüde ivme kazandığı, bu çalışmaların özel gereksinimli bireyler ile ailelerinin yaşamlarına çeşitli açılardan kolaylık sağladığı ve onların yaşamlarında anlamlı ve olumlu dönüşümlere katkıda bulunduğu görülmektedir (Cincioğlu & Selçioğlu Demirsöz, 2023). Özel gereksinimli bireylerin yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini de destekleyen özel eğitim uygulamaları onların toplumsal yaşama aktif katılımlarını kolaylaştırmakta ve yaşam kalitelerini artırmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında özel eğitimin bireysel gereksinimlere duyarlılığıyla hem çocukların kendi yeteneklerini gerçekleştirmelerine hem de toplumun kapsayıcı ve adil bir yapıya kavuşmasına katkı sunan bir süreç olduğu görülmektedir.

1.2. Oyun

Çocukları anlama ve tanımanın en doğal yolu onları oyun ortamında gözlemlemektir. Ünlü düşünür Platon, çocukları tanımak adına onları oyun ortamında sadece 1 saat gözlemlemenin yeterli olacağını savunmuştur. Oyun çocuklar için bir amaç (Şen, 2012) olmanın yanında yaşadıkları çevreyi yorumlamalarına katkıda bulunur (Bredekamp, 2015).

Oyunlar disiplinler arası ve çok boyutlu yapısıyla sadece eğlence aracı değil çocuklar için önemli bir iş/uğraşı olarak görülebilir (Glenn vd., 2013). Oyunun farklı gelişim alanlarına katkı sağlaması nedeniyle farklı disiplinlerin konu alanına girmesi birçok tanım yapılmasına sebep olmuştur. Oyun doğumla birlikte başlayıp yaşam boyunca devam eden amaçlı veya amaçsız gerçekleştirilen etkinliktir (Çelebi Öncü & Özbay, 2005). Aynı zamanda bedensel ve zihinsel olarak insan yeteneklerini geliştirme amacı içinde olan, hesap etmek, dikkatli davranmak ve bir beceriye dayanmasına ek olarak insana keyif veren bir yarıştır (Seyrek & Sun, 1991). Bu tanımlara bakıldığında bütüncül yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Oyun, çocuğun var olan ilgisinin temel alındığı, ruhsal, bedensel ve ahlaki yönden gelişimini desteklemek amacı güdülerek bireysel veya toplu olarak yapılan faaliyettir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013). Bu tanımda ise çok yönlü gelişime vurgu yapılmıştır. Oyun, dikkat ve beceriye dayanan, insanların boş zamanlarında keyifli vakit geçirmelerine olanak tanıyan, eğlenmek için yapılan etkinliktir (Sel, 1995). Bir başka tanımda, oyunun insanların günlük iş rutinleri dışında kalan zamanlarında belirli amaçları olan, fiziksel veya zihinsel yetenekler gerektiren, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde özgün kuralları olan, maddi çıkar sağlamayan etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Hazar, 2000). Oyunlar, çocukların günlük iş faaliyetleri dışında herhangi bir üretim amacı taşımadan yalnızca eğlence ve dinlenmenin amaçlandığı eylemlerdir (Boratav, 2013). Bu tanımlar da zamanı değerlendirme şekli yönünden oyunu betimlemiştir. Oyun genel düzeyde eylem içeren, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan, araştırma ve gözlem yaparak çocuğun merak duygusunu giderdiği, yeni bir şeyler keşfettiği ve yeni bireylerle veya nesnelerle etkileşimde bulunduğu haz verici faaliyetlerdir (MEB, 2013). Bir diğer tanımda, oyunun

gönüllük esasına dayanan, bilinçli veya kendiliğinden gelişen, kişiye mutluluk ve haz veren doğal öğrenme alanı sunan etkinlik olduğu belirtilmiştir (Gedik & Tekin, 2016). Buradaki tanımlarda oyunun oynayan kişi üzerindeki etkisine vurgu yapılmıştır.

Oyun ile ilgili yukarıdaki tanımlara bakıldığında, oyunun farklı gelişim alanlarına hitap ettiği, doğumdan ölüme kadar süregelen bir etkinlik olduğu, dikkat ve beceri gerektiren, bedenen ve ruhen kişiyi geliştiren, bireysel veya toplu olarak yapılan, sadece çocuklara değil yetişkinlere de hitap eden, doğal bir ortam sunan, boş zamanların daha eğlenceli değerlendirildiği, keşfetme duygusunun yaşandığı ve kişiye mutluluk veren etkinlikler olduğu söylenebilir.

1.3. Oyunun Tarihçesi

Oyun kavramı geçmişten günümüze birçok çevre tarafından önemli görülmüş ve eğitim süreçlerinde kullanılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Ünlü düşünür Platon, çocukların oyun ile büyümelerine vurgu yapmış ve yeteneklerin keşfedilmesinde oyunun bir araç olarak kullanılması gerektiğini söylemiştir (Bayrak, 2019). Çocuk oyunları ile ilgili kaynaklar batı dünyasında 13.yy'a, doğu dünyasında ise 11.yy'a dayanmaktadır. Fakat oyunlara dair bilimsel verilerin tarihi bu kadar eski değildir. Oyunların bilimsel olarak incelenmesi son yüzyıl içinde gerçekleşmiştir. Oyun ilk olarak pedagojik, felsefi ve antropolojik yönden incelenmiş daha sonraları ise sosyoloji ve psikoloji alanlarında incelenmeye başlanmıştır (Onur & Güney, 2004).

Arkeolojik kazılardan elde edilen malzeme ve yazılı belgelere bakıldığında, 2000 sene öncesine ait oyun bulgularına dayanarak günümüzde oynanan oyunların geçmişteki oyunlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Poyraz, 2011). Örneğin günümüzde kullanılan oyuncak ev eşyaları ve bebeklere Eski Yunan uygarlığında da rastlanılmıştır (Camgöz, 2010). Eski Mısır uygarlığına bakıldığında taş topaçlar, tahta bebekler, kepekle dolu toplar bulunmuştur. Antik Roma uygarlığında da aynı

şekilde çeşitli malzemelerden üretilmiş top ve araba benzeri oyuncaklar olduğu bilinmektedir. Anadolu'da ise eski dönemlerde topaç, çıngırak, aşık kemiği, davul vb. eşyaların oyuncak olarak kullanıldığı bilinmektedir (Aral vd., 2010).

1.4. Oyun Kuramları

Oyun birçok bilim insanının inceleme alanı olmuş ve hakkında çeşitli çalışmalar yapılarak farklı kuramlar ortaya konulmuştur. Kuramları özelinde bakıldığında oyunun ne olduğu değil daha çok insanların neden oyun oynadıkları üzerinde durulmuştur. Alan yazında birçok oyun kuramı bulunmaktadır. Aşağıda bu oyun kuramları ve açıklamalarına yer verilmiştir.

1.4.1. Klasik Oyun Kuramları

20. yüzyıl başlarında ortaya çıkan ve insanların neden veya ne amaçla oyun oynadığını açıklayan kuramlardır (Erden, 2019). Felsefi düşüncelere dayanan klasik kuramlar (Ellis, 1973) günümüz bilim dünyasında yapılan eleştirilere bağlı olarak yetersiz görülmektedir (Johnson vd., 1987).

1.4.1.1. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı

Temel ihtiyaçların karşılanıp fazla enerjinin oyun ile boşaltıldığı tezine dayanmaktadır. Kurama göre oyunlar fazla enerjinin amaçsız bir şekilde dışarı atıldığı ortamlardır (Erden, 2019). Aristoteles'in arınma felsefesinde yer bulan fazla enerji teorisi, Friedrich Von Schiller (1759-1805) tarafından açıklanmış ve "coşkulu enerjinin amaçsız harcanması" şeklinde tanımlanmıştır. Bu teoriye göre insanlar hayatını devam ettirme ihtiyacından fazla enerji üretirse bunu oyun yolu ile dışarı atar. Bu şekilde oyun fazla enerjinin dışarı atılmasına hizmet etmiş olur (Saracho & Spodek, 1995).

İngiliz filozof Herbert Spencer (1820-1903) fazla enerji kavramını farklı bir şekilde değerlendirmiştir. Daha micro bir yaklaşımla organizmanın karşı konulamayan bir oyun arzusu ortaya koyduğunu düşünmüştür. Oyunu evrim çerçevesinde inceleyen Spencer, üst düzeydeki hayvanların diğer hayvanlara göre hayatta kalmak için daha az enerji harcadığını savunmuştur. Enerjilerinin az bir kısmının hayatta kalmak için kullanıldığı, geri kalanının oyunda kullanıldığı tezini benimsemiştir. Spencer bu şekilde fazla enerji kavramı ile evrim teorisi arasında ilişki kurmuştur (Saracho & Spodek, 1995).

Schiller ve Spenser konuyu farklı açılardan tanımlamışlardır. Schiller "fazla enerji" tanımını benimserken Spenser ise "gereksiz aktivite" tanımını yapmıştır. Yapılan tanımlara bakıldığında oyunun gelişim adına gerekli görülmediği, bunun yerine organizmanın enerji üreten bir mekanizma olduğu savunulmuştur (Rubin, 1982). Fakat bu savunmanın aksine Spencer'ın uyarılma teorisinde fazla enerji varsayımını inceleyip bazılarını araştırma konusu yapan Berlyne (2014), oyunu gelişim açısından önemli bir araç olarak görmüştür. Ona göre uyarılma az ise duyusal sisteme az, uyarılma fazla ise duyusal sisteme fazla bilgi girmektedir. Bu sebeple bilişsel gelişim için uyarılma son derece önemlidir. Berlyne (2014) bilişsel gelişim için oyunun hassas ve üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğunu savunmuştur.

1.4.1.2. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı

Oyunun fazla enerjiyi dışarı atmak yerine enerjiyi artırmak için oynandığını savunan bu kurama göre (Çelebi Öncü & Özbay, 2014) oyun, aktif dinlenmeye hizmet etmektedir (Konter, 2023). Lazarus (1883) fazla enerji teorisine zıt olacak şekilde gevşeme teorisini ortaya atmıştır. Bu teoride oyunun iş, uğraşı vb. durumlarda tüketilen enerjinin yenilenmesine yardım ettiği, ekstra bir enerjiye ihtiyaç duymadığı görüşü benimsenmiştir. Oyun, eğlenme ihtiyacının (Lazarus, 1883) yanında rahatlama ihtiyacının da karşılandığı bir davranış olarak algılanmaktadır (Patrick, 1916).

Oyun ve iş birbirinden farklı olarak nitelendirildikten sonra iki kavramı birbirinden ayırmak amacıyla birçok girişimde bulunulmuştur. Schwartzman (2012) oyunun gerçek, ciddi ve üretken olmadığını savunurken bazen işin oyun gibi ya da oyunun iş gibi algılanabildiğini söylemiştir. Bu durumda işler bazen eğlenceli olabilirken benzer şekilde oyunlar da kimi zaman işe hizmet edebilir. Oyunun sadece eğlence aracı olarak tanımlanması onun işlevselliğini engelleyebilir. Sonuç olarak oyunun içeriği onun işlevsel olup olmadığını göstermektedir (Saracho & Spodek, 1995).

1.4.1.3. Öncül Deneme Kuramı

Bu kuram oyunun içgüdüsel davranışlardan türediğini, çocukları yetişkinliğe hazırladığını, dürtüselliğin ön planda olup asıl amacın keyif almak olduğunu savunur (Erden, 2019). Kuramın ortaya çıktığı zamanlarda gelişimi bilimsel olarak anlamaya çalışmak için çocuk davranışlarının oyun ortamında gözlemlenmesi önem kazanmaya başlamıştır (Saracho & Spodek, 1995).

Kurallar, roller ve yarışmalar, kuramın temsilcisi Groos (2020)'un oyun tanımında bulunan öğelerdir. Oyunlar, işlevlerini tanımlamak adına deneysel oyunlar, kurallı oyunlar, taklitçi oyunlar, dramatik oyunlar vb. şekilde kategorileştirilmiştir. Örneğin dramatik bir oyunda ebeveyn rolü üstlenen bir çocuk ileride kazanacağı rol için prova yapabilme şansı bularak içgüdüsel olarak güçlenebilir. Bu nedenle yetişkin rollerini uygulamaya teşvik eden oyun, çocukluk döneminde önemli bir ihtiyaç olarak görülmüştür (Groos, 2020). Bu kuram birçok çağdaş gelişim kuramcılarının da desteğini almıştır. Çünkü kuramın görüşü, çocukların üreten ve araştıran bireyler olarak gelişimlerini sürdürmelerinde oyunu önemli bir basamak olarak gören yapılandırmacı yaklaşımlara ışık tutmuştur.

1.4.1.4. Tekrarlama Kuramı

Kuram farklı kaynaklarda rekapitülasyon, bağlantı veya özetleyici kuram

olarak da geçmektedir. Oyunun geçmişin izlerini taşıdığını savunan bu görüşe göre, kişi geçmişle bugün arasında içgüdüsel olarak bir bağ kurmaktadır (Konter, 2023). Oyunun ruh ve beden uyumuna etki ettiği vurgulanmaktadır (Erden, 2019). Kuramın temsilcisi ve çocuk psikolojisinin öncülerinden olan Granville Stanley Hall (1844-1924) çalışmalarında evrim teorisini benimsemiştir. Bu nedenle çocuk gelişimini türler arası ve tür içindeki evrimsel gelişmeleri kanıtlamak adına bir araç olarak görmüştür. Çocukların oyun esnasında içgüdüsel davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Kurama göre oyun esnasında yapılan koşma, fırlatma, vurma gibi davranışlar eski çağ avlanma aktivitelerinin modern uzantıları olarak görülmüş, evrimsel gelişiminin sonucu olduğuna inanılmıştır (Öğretir, 2008).

Hall'ın kuramına göre, çocuklar yaşamları boyunca kendi ırklarının izledikleri yaşam seyrini izlerler ve deneyimlerini tekrarlarlar. Bu nedenle kuram öncül deneme kuramına karşıdır. Tekrarlama kuramına göre oyun ile gelecek değil geçmişteki davranışlar arasındaki ilişki söz konusudur. Evrim kuramından yola çıkılarak ortaya çıkan bu kuramda çocuk oyun ile birlikte ırkının evrim süreci içerisinde geçirdiği aşamaları tekrar yaşamaktadır (MEB, 2007b).

Oyunun kalıtsal bir süreç olduğu ve çocukların kendilerinden önce gelen ırklarının geçtikleri aşama veya süreçlerden geçtiği düşünülmektedir (Ömeroğlu, 1992). Birey yaşamı boyunca insanoğlunun geçirdiği süreçlerin hepsini geçirir. Bu durum bireylerin oyun faaliyetlerinde de görülebilir. Kalıtım faktörü göz önüne alındığında oyunda insanlığın geçirmiş olduğu evreleri görmek mümkündür. Örneğin çocuk ilk yıllarda bireysel oyun oynarken daha sonra grup oyunlarına yönelmektedir (Özdenk, 2007). Oyunu biyolojik bir miras olarak gören Hall, oyun gelişiminin türün gelişimi ile paralel olarak ortaya çıktığını savunmuştur. Başka bir ifade ile çocuklar oyun esnasında atalarının deneyimlerini prova etmektedir. Bu nedenle insanların geçirmiş olduğu evrimin çocuk oyunlarında izler taşıdığı düşünülmektedir. Ancak bu kuram günümüz şartlarında çocuk gelişimini açıklamak için yeterli görülmemektedir. Ayrıca kuramın yaratıcılık ve yeniliği göz ardı etmesi bir başka engel olarak değerlendirilmektedir (Sevinç, 2004).

1.4.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları 1920'li yıllardan sonra ortaya çıkan, bilimsel ve deneysel olarak temellendirilen kuramlardır. Bu kuramlar içeriğe önem vererek oyunların gelişim ve öğrenme üzerindeki etkisini yani işlevini sorgulamıştır (Erden, 2019). Bu yönüyle klasik kuramlardan ayrılmaktadır. Klasik kuramlarda oyunun neden oynandığı araştırılmışken modern kuramlarda oyunun içeriğini anlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Kuramın açıklayıcı yönü, modern araştırmalarla birleştirildiğinde oyunu bir biliş veya sembol biçiminde anlamlandırmıştır (Saracho & Spodek, 1995). Çocukların oyunlaştırma ile kendilerini ifade ettiklerini kabul eden modern kuramlar oyunu psikianalitik, bilişsel ve sosyal gelişim yönünden sorgulamaya, açıklamaya ve anlamaya çalışmışlardır (Tüfekçioğlu, 2008).

1.4.2.1. Psikanalitik Kuramlar

Oyun, psikanalitik kuramlar çerçevesinde çocuğun içsel dünyasını, bilinçdışı çatışmalarını ve gelişimsel süreçlerini anlamak açısından önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda özellikle Freud'un kişilik kuramı ile Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, oyunu çocuğun ruhsal gelişimini yansıtan ve destekleyen bir süreç olarak ele alır.

1.4.2.1.1. Freud Kişilik Kuramı

Sigmund Freud (1905-1920)'un temsilcisi olduğu bu kuramda, çocukların duygusal gelişimlerinde oyunun rolü üzerinde durulmaktadır. Freud, oyunu, çocukların negatif duygulardan kurtulmalarını veya onları pozitif olanlarla yer değiştirmelerini sağlayan bir arıtıcı olarak görmektedir. Çocuklar travmatik anıların veya içsel çatışmaların sebep olduğu yıkıcı durumlardan kurtulmak ve rahatlamak için oyun oynarlar. Oyun ile arınamayan çocuklar travmatik anıları ve negatif duyguları yaşam boyu hissedebilirler (Saracho & Spodek, 1995).

Freud, çocukların duygusal problemlerini anlamada oyunu bir araç olarak

görmüştür (Johnson vd., 1999). Oyun esnasında çocuk gerçek yaşamdan uzaklaştığı için kendisini daha doğal ve güçlü hissetmektedir (Bee, 1994). Freud'a göre çocukların oynadıkları oyunlar gelişigüzel veya rastgele değildir (Öğretir, 2008). Farkında olunan veya olunmayan bütün duyguları içermektedir. İstek ve arzular oyun esnasında düş ve fantezilerle ortaya çıkmaktadır. Bunu sağlayan şey ise oyun sürecinde denetim veya eleştirinin olmayışıdır. Çocuklarda benlik algısı geliştikçe mantıksal düşünme ön plana çıkar ve oyun son bulur. Mantıksal düşünmeye başlayan çocuk eleştirel düşünme becerisini edindiğinde oyun oynama isteği azalır. Fakat hayal gücü içinde kazanılan duygular gelecek dönemlerde kullanılmak üzere saklanır (MEB, 2007b).

Psikanalitik kurama göre oyunda her davranışın bir nedeni vardır. Freud, çocukların davranışlarını ve kişiliğini gözlemlemede oyunun bir ayna görevi gördüğünü savunmaktadır. Çünkü oyun esnasında kızgınlık, öfke, sevgi, merhamet gibi duygular başka kişi veya nesnelere yansıtılmaktadır. Oyunlar tekrarlanan deneyimlerden oluşan ve çocukların bu yolla olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak görülebilir. Bu faaliyet esnasında çocuğun kişiliğindeki eğilimler ortaya çıkar. Freud (2012)'a göre çocuklar, oyunu, gizli düşünce, duygu veya eylemlerini yansıtmada bir araç olarak kullanırlar. Bu sebeple psikolojik veya ruhsal sorunların tedavisinde oyun faaliyetlerinden faydalanılabilir (Dönmez, 1992; Sevinç, 2004).

1.4.2.1.2. Psikososyal Gelişim Kuramı

Erik Erikson (1902-1994) psikanalitik kuram çerçevesinde oyunun normal kişilik gelişimine katkısını incelemiştir. Freud gibi Erikson da oyunu çocukların psikososyal gelişiminde ayna olarak görmüştür. Çocuklar oyun içinde bir rolü üstlenirken gerçek yaşamdan yararlanırlar (Bee, 1994). Erikson, oyunu bir ego fonksiyonu olarak açıklar ve "Oyun, bedensel ve toplumsal işlevleri benlikle uyarlamayı amaçlar" demiştir. Oyunlar çocukların öğrenmek istediklerini tekrarlamalarına olanak tanır (Bacanlı, 2004).

Oyunu terapi amacıyla kullanan ilk bilim insanı olan Erikson, insan davranışının biyolojik ve kültürel faktörlere bağlı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kız ve erkek çocuklarının oyun içerisinde farklı davranış gösterdiklerini gözlemlemiştir. Kız çocukları içe kapanık/pasif iken erkek çocukları aktif/dışa dönük davranışlar sergilemektedir (Erikson, 1963). Oyunlar geleceğin bir provası mahiyetinde olduğundan çocuklar için önemli görülmektedir (Bruce, 1993). Oyunun benlik gelişimi üzerine etkisine değinen Erikson, kültür ve psikoseksüel dönemlerin çocuk gelişiminde önemli olduğunu savunmaktadır. Yukarıda sayılan iki olgunun yönlendirmesi ile çocuğun benlik gelişiminde psikososyal gelişim göstereceğini vurgulamaktadır. Çünkü çocuk benliğinde bulunan belirsizlikler, kaygılar ve arzular oyun ortamında dramatize edilmektedir (Sevinç, 2004).

Gelişim dönemleri boyunca farklılıklar gösteren oyunlar çocukların psikososyal gelişiminin aynasıdır. Çocuk oyun yolu ile duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarır, çözülmesi beklenen sorunlara yaratıcı modeller üreterek süreci yönetir. Erikson, çocukların benlik gelişimlerine büyük önem vermiş ve sağlam bir benlik algısının olumlu sosyal denemelerle kazanılacağını savunmuştur. Ancak bu şekilde duygusal yönden sağlıklı bireyler yetişebileceğini vurgulamıştır (Roopnarine & Johnson, 2005; Tüfekçioğlu, 2001).

Psikososyal gelişimin ilk dört evresinde (bebeklik, ilk çocukluk, oyun çağı ve okul çağı) meydana gelen değişimler, çocukların oyun oynama ihtiyacını artırmaktadır. Erikson'a göre oyun, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak adına geçmişte, şimdi ve gelecekte yaşanacak olan durumların dramatize edilmesine imkân vermektedir. Böylece çocuk, benliğindeki kaygı ve arzularını yaşama fırsatı bularak bir sonraki evreye sağlıklı bir şekilde geçebilmektedir (Duman, 2010).

1.4.2.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlar, oyunu çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen doğal bir öğrenme süreci olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda oyun, çocukların çevreleriyle

aktif olarak etkileşime geçtikleri, keşfettikleri ve anlam yapılandırdıkları bir deneyim alanı olarak görülür. Özellikle içten uyarılma, yapı inşası, sosyal etkileşim ve gözlem yoluyla öğrenme süreçleri bilişsel kuramların oyun anlayışını şekillendirmektedir.

1.4.2.2.1. İçten Uyarılma Kuramı

Daniel Ellis Berlyne (1924-1976)'nin savunucusu olduğu bu kuram, uyandırma, uyandırarak canlandırma veya heyecan arama kuramı gibi isimlerle de bilinmektedir. Kurama göre oyun, keşfetme duygusu ile uyarılma durumlarını dengeler. Oyun sırasında uyarılma mekanizmaları kontrol edilerek sürecin sonunda bir haz yaşanır. Birey için yeni bir durum yoktur fakat davranışlarında istendik yönde bir değişim yaratarak sürece yenilik katılmış olur. Bu yönüyle Piaget'in "tekrar yoluyla özümleme" fikriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir (Sevinç, 2004). Bisiklete binmekten korkan bir çocuğun bu korkusuna rağmen bisiklet sürmeyi istemesi içten gelen uyarılma durumuna örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2007b).

Berlyne, hareketsiz bir çocuğu doğal bir durum olarak görmemektedir. Ona göre organizma yani çocuk sürekli olarak aktiftir ve çevresi ile etkileşim halindedir (Özdoğan, 2000). İçsel motivasyonların merkezi sinir sistemine, dışsal motivasyonların ise dokunsal ihtiyaçlara hizmet ettiği kabul edilmektedir. Çocuk genel bir uyarılmışlık hali altında istenmeyen bir durumdan kaçmak amacıyla oyun oynar (Kılıçoğlu, 2006). Kısacası merkezi sinir sistemi çok fazla uyarıcıya maruz kalarak canlandırılmışsa çocuk bu durumdan rahatsız olacaktır. Bu rahatsızlığı gidermek için uyarıcı azaltıcı etkinlik arayışına gireceği düşünülmektedir (Gazeloğlu, 2007).

Uyarılma duygusu keşfetme davranışlarının refleksi olarak tanımlanmıştır. Refleksle harekete geçen çocuk çevresindeki yeni ve farklı durumlara yönelmektedir. Bir süre sonra uyarılar azaldığında çocuk kendine başka uyarı arayışına girer. Kuram bu durumu oyun oynamayı güdüleyen öğeleri açıklamada kullanır. Çocuğun uyaran arayışı bir anlamda oyunu başlatması anlamına gelmektedir. Çocuk uyarılma

mekanizmasını oyun sırasında kontrol ederek oyun sonunda haz veren bir duygu yaşar. Bu durum oyun sırasındaki davranışların sebeplerini açıklamaktadır. Çocuklar oyun materyallerini farklı biçimlerde kullanabilir. Bu durum oyunda bir belirsizlik oluşmasına sebep olur. Oluşan belirsizlik uyarıların azalmasına neden olduğundan çocuktan bu belirsizlik durumuyla baş etmesi beklenir. Eğer çocuk yenilikçi fikirleri tükettiyse oyun ilgi çekici olmaktan çıkacaktır (Tüfekçioğlu, 2008).

1.4.2.2.2. Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Kuramın öncülerinden olan Lev Semonovich Vygotsky (1896-1934), oyunun gelişim alanlarının tümünü desteklediği tezini savunmaktadır (Konter, 2023). Kendi davranışları ile ilgili farkındalığı gelişen çocuğun nesneleri oyunda anlamlandırdığı düşünülür (Erden, 2019). Vygotsky, oyunu bilişsel gelişimi doğrudan destekleyen bir faaliyet olarak görmemektedir. Bu yönüyle oyuna, Piaget ve Freud'un anlayışlarından farklı bir anlayışla yaklaşmış, çocuğun anormal davranışlarına değil normal davranışlarına odaklanmıştır (Saracho & Spodek, 1995).

Kuram oyunun kökenine ve rolüne ilişkin çıktılara dayanmaktadır. Kurama göre oyun bir keşif görevi görmektedir ve bilişsel mekanizmaların işletilmesinde en uygun ortamın oyun olduğunu savunur. Çocuk oyun esnasında gerçek yaşamdaki deneyimlerinden hareketle neden-sonuç ilişkisi kurarak yeni davranışları tecrübe etmektedir. Oyunda isteklerin doyurulması değil düş gücünün ortaya çıkarılması önemsenmektedir (MEB, 2007b).

Kuram, sembolik ve dramatik oyunların çocukların soyut düşünme becerilerini desteklediğini savunmaktadır (Vygotsky & Kozulin, 2012). Ayrıca zihinsel becerilerin gelişiminde sembollerin önemine dikkat çekilmiştir. Birçok eğitim psikoloğu Vygotsky'nin görüşleri üzerindeki incelemeleri neticesinde oyunun hayal etme, sembolik temsil, imge, haz ve eğlence gibi kavramlarla ilişki içinde olduğunu vurgulamışlardır (Erşan, 2006). Çocuklar 18 aylığa gelene kadar oyunlarda kullandıkları malzemelerin benzer olmalarına önem verirler. Sonrasında ise

malzemelerin ne olduğundan çok ne işe yaradıkları ve nasıl kullanıldıklarına önem vermeye başlarlar. Vygotsky, oyunu gerçek yaşamda var olan kaygıları temel alan inandırıcı olgular olarak nitelendirmiştir (Saracho & Spodek, 1995). Oyun kendi içerisinde çatışma ve çelişkilerden oluşmaktadır. Bu çatışma ve çelişkilerin çözümünde çocuk gerçek yaşam deneyimlerinden faydalanarak yaşanmış olaylarla o an arasında bir ilişki kurar. Bu durum çocukta bir yüklenme ve boşalma durumu ortaya çıkarır. Gerilimle başlayan oyun ve bunu kontrol eden bir mekanizmanın işe koşulması neticesinde çocuk gerilim duygusunu mutluluk verici bir duyguyla değiştirir. Bu nedenle davranış oluşturmada oyunun güdüleyici yönüne dikkat çekilmiştir (Sevinç, 2004).

Kuram, oyunu anlamlandırma ve öğrenmeye yardımcı bir öğe olarak kabul etmektedir. Oyun esnasında çocuğun nerelerde özgür davrandığını nerelerde sınır koyduğunu belirlemek istenmiştir. Vygosky oyunun eğlenceli ve hazcı yönü kadar kuralcı yönünü de önemsemiştir. Oyunlar çocukların gizli kalmış gülerini sergilemesine yardımcı olur. Sembolik oyunlar soyut düşünme becerinin gelişiminde önemlidir. Çocuklar çeşitli rollere (öğretmen, tamirci, vs.) girerek gelecekte sahip olacakları sosyal rollere ve kurallara zihinsel olarak hazırlık yaparlar (Kılıçoğlu, 2006).

1.4.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Kuramın temsilcisi olan Albert Bandura (1925-2021), öğrenme ile birlikte psikolojik süreçleri de aydınlatmaya çalışmıştır. Kurama göre gözlem yapmak, çevredeki olayları zihinsel bir süzgeçten geçirip anlamlandırarak bilgi edinmek anlamına gelmektedir (Senemoğlu, 2012).

Bireyler dünyayı sembolik işaretlerle algılamaktadır. Düşünce, iletişim ve çeşitli zihinsel süreçlerle gelecek için yeni fikirler oluştururlar. Zihinsel süreçler geçmiş yaşantılar için kullanılabildiği gibi gelecekteki yaşantılar için de kullanılabilir. Gelecek henüz gerçekleşmemiş olsa da insan beyninde hayal edilebilir.

Gelecekte hayal edilen yaşantılar insan belleğinde dizayn edildiğinde bir heves oluşur ve bu durum denenmeye çalışılır. Bunun neticesinde elde edilen tecrübeler ileride yapılacak davranışları etkisi altına alarak karşılaşılabilecek engelleri ortadan kaldırmaya yarayan esas kaynağı ortaya çıkarır (Bandura, 1986).

1.4.2.2.4. Yapı-İnşa Kuramı

Piaget'e göre çocuklar kazandıkları deneyimlerden bilgi edinirler. Sonra bu bilgileri zihinsel olarak özümserler. Ancak mevcut bilişsel becerileri ve yeni bilgileri farklı olaylara dâhil etmekte yetersiz kalmaktadırlar. Bunun üstesinden gelmek için zihinsel yapılarını değiştirmeleri gerekmektedir (Saracho & Spodek, 1995).

Çocuklar dünyayı kendilerine uydurma eğilimindedirler. Fakat gerçek dünya şartlarında çocukların bunu göz ardı etmemesi, gerçek olayların nasıl işlediğini bilmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle gerçek dünyaya adapte olmak zorundadırlar (Fein & Schwartz, 1982). Ancak çocuklar oyun sürecinde dünyalarının gerçek dünyadan farklı olduğunu iddia ederek var olan zihinsel becerilerini mevcut problemleri çözmek için kullanmakta direnebilirler.

Piagete göre oyunun duyusal, sembolik ve kurallı oyunlar olmak üzere 3 aşaması vardır. Bu aşamalar birbirlerini sıralı şekilde takip ederler ve çocuk büyüdükçe bir önceki aşamadaki zihinsel yapılar sonraki aşamaya transfer olur. İlk aşama olan duyusal aşamada çocuk tekrarlayan fiziksel aktivitelere odaklanır. Nesnelerle serbestçe oynar ve araştırır. Çünkü nesneleri kendisine uyarlamayı sağlayacak becerilere sahiptir. İkinci aşama olan sembolik oyunda çocuk farklı hikâyeler oluşturur ve bunları yaşar. Bu aşamada herhangi bir nesne diğer nesnelerin yerini ve özelliklerini alabilir. Bir kutunun araba veya kamyonu temsil etmek için kullanılması buna örnek gösterilebilir. Sembolik oyunlar 18 ayda başlar ve 7 yaşına kadar sürer. 18 ay ve 7 yaş arası çocuk yaş aldıkça sembolik oyun yok olmaz sadece biçim değiştirir. Son aşama olan kurallı oyunlar Piaget'in 6-7 yaşında başlayan somut işlemler döneminin başlangıcına denk gelmektedir. Bu oyunlar sosyal

sözleşmelere ve karşılıklı etkileşime dayanır. İki veya daha çok çocuğun katılımı ile gerçekleştirilen kurallı oyunlara satranç, kart oyunları vb. örnek gösterilebilir. Kurallı oyunlara yöneldikçe duyusal ve sembolik oyunlar azalır. Ayrıca kurallı oyunlar yaşam boyunca devam eden oyunlardır (Saracho & Spodek, 1995).

1.5. Oyunun Öğretici Yanı

Oyunların gelişim üzerindeki etkilerini bilmek öğretmenler için önemli görülmektedir. Öğretmen hangi gelişim alanının güçlendirilmesini istiyorsa oyun planlamasını o yönde yapmalıdır (Özen vd., 2014). Çocuklar için mükemmel öğrenme imkânı sunan oyunlar gelişimin tüm alanlarında etkisini gösterir. Etkili iletişim imkânı sunar ve sosyalleşmeye aracılık eder. Oyun çocukların keşfetme duygularını beslerken öğretmen, ebeveyn, psikolog vb. kişilerin onları incelemesine fırsat sunar. Çocuk içinde bulunduğu kaygı, endişe, öfke ve sıkıntılarını oyun esnasında ortaya çıkarmaktadır. Bu duyguların üstesinden ise oyunda girdiği rollerle kurtulmaya çalışır (Gardiner & Gander, 2015; Koçyiğit vd., 2010).

Oyun çocuklar için eğlence ortamı sunmanın yanında öğrenme ortamı da sunmaktadır. Çocuk uzmanları oyunu eğlence olarak kabul etmenin yanında gelişimi ve öğrenme stillerini gözlemlemek için de kullanmaktadır. Çocuğun öğrenme şeklini oyun ortamında inceleyen uzmanların uygulayacakları öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bu ortamdan faydalandıkları bilinmektedir (Fırat, 2013).

Oyun çocukların kendileri olabildiği, bir şeyleri özgürce şekillendirebildiği, engellenmekten uzak doğal bir öğrenme ortamıdır. Çocuk kendi kurduğu küçük dünyasında dener ve yanılır ama sonunda çözüme ulaşır. Oyun ortamı geçmişteki yaşantıların sergilendiği bir sahne olarak kabul edilebilir. Bu ortam çocuk için iletişim kanalıdır. Oyun kadar oyunda kullanılan oyuncakların da iletişimi kuvvetlendirme noktasında etkili olduğu bilinmektedir. Özetle oyun, çocukların karakter, davranış ve mizaçlarının aynasıdır denilebilir. Bu nedenle bir çocuğu oyun ortamında gözlemlemek onu keşfetmeye, tanımaya ve anlamaya hizmet eder (Mangır

& Silleli, 1987).

1.6. Oyunun Gelişim Üzerine Etkisi

Oyun, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimini destekleyen etkinlikler bütünüdür. Tüm bu alanların yanında aynı zamanda çocukların sosyalleşmesine de yardım eder (Cincioğlu, 2016). Erken çocukluk döneminde çocuklar oyun yoluyla çevrelerini keşfeder, problem çözme becerileri gelişir, sembolik düşünmeyi öğrenir ve yaratıcı süreçlere katılırlar. Aynı zamanda duygularını ifade etme, başkalarının bakış açısını anlama ve sosyal rollerle özdeşim kurma gibi sosyal-duygusal beceriler de oyun aracılığıyla kazanılır. Oyun, çocuğun içsel motivasyonunu beslerken aynı zamanda benlik algısını, öz düzenleme becerilerini ve öğrenmeye yönelik tutumunu da olumlu yönde etkiler. Bu yönüyle oyun, sadece eğlenceli bir etkinlik değil aynı zamanda çok yönlü gelişimi destekleyen doğal ve etkili bir öğrenme sürecidir.

1.6.1. Oyun ve Dil Gelişimi

Oyun esnasında bahsedilen tekrarlamalar sadece fiziksel el kol hareketlerini değil sözcüklerin de tekrarlanmasını içerir. Çocuklar oyun ortamında sözcükleri tekrar ederek sürekli konuşmaya çalışırlar. Bu sayede sözcük sayılarında artış görülür. Kendilerini ifade edebilmek için cümleler kurmaya çalışır, obje isimlerini öğrenir ve öğrendiği her yeni sözcüğü işlevsel hale getirme gayretinde olurlar (Poyraz, 2012).

Oyunlar çocukların dil gelişimlerine ve iletişim becerilerine katkı sağlar. Yapılan araştırmalar düş ve fantezi oyunları ile sözcük üretme arasında anlamlı bir ilişki kurulduğunu göstermektedir. Çocuk, oyun esnasında etkili dinleme yapmanın yanında duygu ve düşüncelerini de yine etkili şekilde ifade eder (Gül, 2006). Aynı zamanda sesin yönünü tayin etme, sesin sahibini tanıma, farklı tonlamalar yaparak farklı sesleri çıkarmak gibi becerileri kazanır (Kolcu, 2014).

Oyun bir deneme yanılma merkezidir. Bu deneme yanılmalar fiziksel beceriler kadar sözel becerilerde de yapılmaktadır. Çocuk kelimeleri zaman zaman yanlış telaffuz edebilir ya da yanlış anlamda kullanabilir. Fakat oyunun herhangi bir aşamasında dışarıdan gelen dönütler ya da oyunun bizzat yetişkin ile çocuk arasında oynanması neticesinde bu yanlışlar düzeltilebilir. Çocuk ve yetişkin işbirliği oyun ortamlarında doğrunun öğrenilmesine hizmet edebilir. Çocuk oyun sayesinde dil becerilerinde pratik yapma imkânı bulur. Kültürel bir miras olan dilin gelişiminde oyunun önemi yadsınamaz. Çünkü oyun dili, dil ise kültürü geliştirir. Bir kültürde yer alan değerler dil aracılığı ile geleceğe aktarılır.

Bireyler iletişim kurmak, isteklerini gidermek, düşüncelerini açıklamak, sosyal kabul görmek için dili etkili bir şekilde kullanmak zorundadır. Dil gelişimini yeterince tamamlayamamış çocukların gelecekte yaşayacakları sorunları tahmin etmek zor değildir. Bu nedenle dil gelişimine etkisi göz önüne alındığında oyunun önemi anlaşılmaktadır. Oynanan oyunların birçoğu dil gelişimini destekler. Sembolik, dramatik ve şarkılı vb. oyunlar dil gelişimine yardımcı olmaktadır. Kısacası oyun çocuğun anlatılanları daha iyi kavramasına ve kendini daha iyi ifade edebilmesine olanak tanır (MEB, 2009).

Çocuk oyun içerisinde diğer oyuncular ile sürekli paylaşım içerisinde bulunmaktadır. Bazen duygularını, bazen taktiklerini, bazense oyun kurallarını diğer oyuncularla paylaşmak zorunda kalmaktadır. Bu durum çocukların dil gelişimlerini desteklemektedir. Çocukluk çağında oynanan farklı oyunlar kelime hazinesini geliştirir ve çocukların kendilerini ifade etme becerilerini artırır (Aksoy & Çiftçi, 2014; Gülsoy, 2013; Hazar, 2000; Özen vd., 2014).

1.6.2. Oyun ve Bilişsel Gelişim

Oyun beyni geliştirir, sinaps bağlantılarını kuvvetlendirir ve çocukları daha zeki yapar. Gelişen beyinde empati yeteneği artar, farklılaşan durum ve olaylara karşı daha kısa sürede adapte olunması sağlanır. Zihinsel işlevlerin hızlandırılması adına

sık sık oyunlar oynanması faydalı görülmektedir. Beyindeki sürekli sinir üretimi göz önüne alındığında çocuklar kadar yetişkinlerin de oyun oynamayı sürdürmesi gerektiği düşünülmektedir (Goldstain, 2012).

Oyun oynayan çocuk yenilikçidir. Hayal gücünü kullanarak çevresindeki uyaranları oyunla bütünleştirir. Gerekli materyal ve ortam sağlandığında yaratıcılığı ortaya çıkar. Farklı materyallerden ilgi çekici malzemeler üretebilir. Ürettikleri malzemeler çevresi tarafından takdir gördüğünde çocuğun özgüveni artar. Oyunda kazandığı becerileri gerçek hayata yansıtmaya başlar. Kendini tanıyan ve hayatta kendine bir yer bulmaya başlayan çocuk için oyun bir rahatlama sağlar. Bu nedenle oyunun tedavi amaçlı kullanılabileceği de düşünülebilir (Koçyiğit vd., 2010).

Oyun bilişsel becerilerin gelişiminde önemli rol oynar. Çocuk oyun oynadığında rakibini gözlemleyerek problemleri tespit etmeye çalışır. Tespit edilen problemler için zihinsel olarak kendisini zorlayarak taktik geliştirir. Bunun sonucu olarak bilişsel açıdan gelişim gösterir. Karar verme, problem çözme ve yaratıcılık gibi zihinsel aktivite gerektiren işlemler oyun içinde öğrenilir (Aksoy & Çiftçi, 2014). Bellek, hafıza, karar verme yetisi, gözlem, yaratıcı düşünce, strateji geliştirme vb. bilişsel süreçler hayatın her döneminde insanoğlu için elzem becerilerdir. Sadece bir oyun çocuğa harfleri, sayıları, renkleri öğretebilir. Başka bir oyun kavram gelişimini destekleyebilir. Ev işlerinin oyunlaştırılması çocuğa masa kurmayı, bulaşık yıkamayı, yemek pişirmeyi, fırını, ocağı, tencereyi kullanmayı öğretebilir (Gardiner & Gander, 2015).

Oyunlar organize olma becerisini geliştirir. Oyunda bir amaç vardır ve çocuk o amaca ulaşmak için bir şeyleri organize etmek zorundadır. Bu zorunluluk çocuğu belirli bir sırayı takip etmeye zorlar. Örneğin doktorculuk oynanan ortamda bir kişinin hasta olması, o kişiyi tedavi edecek bir doktorun olması, doktorun hastasını muayenehanede muayene etmesi, o muayenehanede tıbbi malzemelerin bulunması, bu malzemelerin nasıl kullanılacağının bilinmesi gereklidir (Aksoy & Çiftçi, 2014).

Oyunlar basitten karmaşığa doğru gittikçe çözüm yollarının da karmaşıklaşması beklenir. Oyunlar bu şekilde etkili karar vermeden strateji üretmeye, yaratıcı düşünceden problem çözmeye kadar birçok bilişsel becerinin gelişimine katkı sağlar. Çocuk gerçek hayatta karşılaşacağı zor problemlerin provasını oyun ortamında deneyimler. Karmaşık problemlerle karşılaşan çocuk, içindeki gizli yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarmak zorunda kalır. Yaşamın ilk dönemlerinde gerçek dünya ile temas oyun aracılığı ile yapılmaktadır (Cirhinlioğlu, 2020; Gingsburg, 2007; Sheridan vd., 2010).

Oyun sırasında öğrenilen kavramlar yine oyun sırasında tekrar edilerek denenir. Öğrenme sürecinde doğal tekrarların olması çocuğun baskılanmamış berrak bir zihinle öğrenmesini, öğrendiklerini hatırlamasını ve hatırlanan bilgiyi uygulamaya dökmesini sağlar (Kolcu, 2014). Oyun sırasında çocukların algıları sürekli açık haldedir. Bu nedenle oyunun aynı zamanda zihinsel bir antrenman olduğu söylenebilir. Çünkü zihin sürekli olarak önüne çıkan şeyleri tanıma, eşleme, ilişki kurma ve kullanma eğiliminde olmaktadır. Oyun sırasında öğrenme çok fazladır. Doğal keşfetme merakı içinde olan çocuk öğrenmeyi fark ettiği andan itibaren oyunlarını bir üst seviyeye taşımak ister (Özer vd., 2006).

Oynanan her oyunda zihinsel süreçler vardır. Birçoğunda fiziksel yeterlilikler öne çıksa da bazı oyunlarda (satranç vb.) zihinsel becerilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu tür oyunlarda çocuklar yapacağı hamleleri önceden düşünmenin yanında rakibinin hamlelerini de önceden tahmin etmek için zihnini zorlamaya mecbur kalmaktadır (Özen vd., 2014).

1.6.3. Oyun ve Motor Gelişim

İnsan davranışlarının hareketle olan kısmı psikomotor terimiyle ifade edilmektedir. Çocuklar doğum ile birlikte hali hazırda çeşitli psikomotor becerilerle (dikkat, eşgüdüm, esneklik vb.) donatılmışlardır. Bu becerilerin sağlıklı gelişebilmesi için oyunun harika bir fırsat olduğu söylenebilir. Kimi çocuklar oyun etkinliklerinde

çekingen ve korkak tavırlar sergileyebilir. Bu durum çocuğun beceriksizlikten ziyade iradesini yeterince ortaya koyamamasından kaynaklanır. Kimi aileler böyle durumlarda çocuklarının fizyolojik ve nörolojik yönden bir rahatsızlıkları olduğu telaşına kapılabilmektedir. Faaliyet ve aktivitelerde yapılması gereken hareketlerin öncesini ve sonrasını göremeyen ya da tahmin edemeyen çocuklar çekinme ve korkma davranışını gösterirler. Oyun ortamı bu çekinme ve korkma davranışlarını azaltmaya hatta yok etmeye yardımcı olmaktadır (Poyraz, 2012).

Oyun bütün bedeni hareket ettirmektedir. Oyun oynayan bir çocuğun kasları esner, gevşer ve kasılır. Kasların dayanıklılığı yani kuvvet gelişiminde oyun fırsatları önemli görülmektedir (Demiral, 2010; Timurkaan, 2003). Bu durum kalp atış hızını, kan dolaşımını ve solunumu artırır. Kana giren oksijen miktarı arttıkça dokulara oksijen ve besin girer. Bu sayede insan bedeninde birikmiş olan zehirli atıklar vücuttan atılmış olur. Oyun enerjinin dışa yansıyan halidir. Enerjisini atan çocukların uykuları düzenli olur ve iştahları da artar. Ayrıca oyunun açık havada oynanması çocukların güneşten gelen D vitamininden ve temiz havadan kaynaklanan bol oksijenden yararlanmasına imkân tanır (MEB, 2009).

Oyun çocuğun bedenini tanımasına, fark etmesine ve bedeni üzerinde kontrol kurmasına yardımcı olur. El göz koordinasyonu gerektirecek beceriler için çocuk ince motor becerilerini geliştirici küçük, hafif ve durağan nesnelerle oynayacaktır. Kas gücü gerektirecek becerilerle ilgili ise çocuk kaba motor becerilerini geliştirici daha büyük, ağır ve hareketli nesnelerle oynayacaktır. Bu sayede bedenini tanıyan, potansiyelini keşfeden çocuk yeteneklerini geliştirmeye odaklanacaktır (Pehlivan, 2012). Çocuklar oyunu hevesle ve isteyerek oynarlar. Oyun heyecanı çocukların yorgunluklarını geç hissetmelerine neden olur. Bu durum ise oyun süresinin uzamasına sebep olduğu için çocuklar dayanıklılık açısından da gelişim gösterirler (Hazar, 2000).

Dış mekân oyunları çocuklara doğa etkileşimleri yanında daha sağlıklı fiziksel beceriler kazandırmaktadır. Kapalı bir oyun ortamı ile dış mekânda planlanan

bir oyun ortamının çocukların motor gelişimlerine etkileri birbirinden farklıdır. Açık alanda oynayan çocukların özellikle fiziksel beceri gerektiren aktivitelerde kapalı ortamdaki çocuklara göre motor becerilerde daha fazla başarılı olduğu görülmüştür (Fjørtoft, 2004).

Çocukların fiziksel gelişimlerine odaklanan oyunlar fiziksel oyunlar olarak adlandırılır. Çocuklar gündelik rutinleri haricinde kol ve bacak gelişimlerini koşarak, zıplayarak, asılarak, sallanarak, çekerek vb. aktiviteler ile gerçekleştirmektedir (Özer & Özer, 1998). Bu tür oyunlar sağlık açısından iyi olduğu kadar çocuklara kendine güvenme duygusunu aşılar. Kaydıraklarda oynayan çocuklar kayma ve tırmanma hareketlerini yaparak el ayak koordinasyonlarını geliştirirler. Trambolin oynayan çocuklar zıplama ve dengede durma hareketlerini sergileyerek ayak kaslarını geliştirirler. Salıncaklarda oynayan çocuklar kendi kendilerine sallanmak için ayak denge hareketlerini yaparak kas kontrolünü geliştirirler (Tassoni, 2001). Bu örneklerde görüldüğü üzere yapılan hareketler söylemde basit fakat yapılışta ayrıntı isteyen hareketlerdir. Oyunların motor becerilere etkileri deneysel çalışmalarla da ortaya konmuştur (Koç, 2017; Özdenk, 2007).

1.6.4. Oyun ve Sosyal Gelişim

İnsanoğlu toplu olarak yaşamaya mecburdur. Çünkü ihtiyacı olan her şeyi kendi başına yapması imkânsız görülmektedir. İhtiyaçlarını karşılamak için çeşitli ürünlere ihtiyacı vardır. Bu ürünler ise başka insanlar tarafından üretilmekte ve satılmaktadır. Dolayısı ile insanlar bir arada yaşamaya zorlanmakta, bu durum ise insanların sosyal bir varlık olmasını gerekli kılmaktadır.

Çocukluk çağı sosyal gelişimin temellerinin atıldığı bir çağdır. Oyunlar ise bu gelişimin oluşmasına imkân tanımaktadır (Beştaş, 2015). Oyun yeni görüşlerin ortaya atıldığı, farklı çözüm önerilerinin sunulduğu ortamlardır. Bu sayede çocuklar oyun ortamında yaratıcı düşünmek, dengeli davranmak ve yaptıklarının sorumluluğunu üstlenmek zorundadır. Çocuğun kazandığı bu beceriler gelecekteki

hayata uyum sağlamalarına yardımcı olur (Özhan, 1990). Birçok aile çocuğunun hemen hemen her isteğini yerine getirir. Çocuk bunu oyun ortamına da genellemeye çalışarak her istediği olsun ister. Bu durum çocuğun oyun ortamında dışlanmasına sebep olabilir. Dışlanmaktan kaçınan çocuk gruba uymak için grupla hareket etmeyi öğrenir (Hazar, 2000).

Oyun, çocukların hayal güçlerini serbestçe yaşadıkları ortamlardır. Bu ortamda çocuk için gerçek hayatın yanında ikinci bir hayat vardır. Bu hayatı istedikleri gibi şekillendirebilir istedikleri an sonlandırabilirler. İstedikleri rollere girip çıkabilirler. Oyun eğlence aracı olmanın yanında çocukların sosyal yönden gelişimlerini desteklemektedir. Çevresinin farkına varan çocuklar bunu kendi oyun dünyalarında anlamlandırmaya çalışırlar. Çocuklar toplumsal rolleri sadece oyun ortamında deneyimleyebilirler. Çünkü gerçek hayatın riskleri oyun ortamında yoktur. Bu sayede çocuk, rolünü güvenle sergileyebilir (Gardiner & Gander, 2015).

Oyun ortamında sosyal gelişimi destekleyici önemli davranışlar vardır. Kültürü öğrenme ve benimseme, işbirliği, gruba ait olma ve grubun menfaatlerini koruma, iyi ve doğru olanı tercih etme, hakkını savunma, saygı, adalet, yardımseverlik, duygudaşlık vb. özellikleri oyun ortamında kazanan çocuk, toplumsal kabul görecek bir kimliği kazanmak için önemli bir adım atmış olur. Çocuklar oyun oynarken kendilerine yeni bir dünya açarlar. Bu dünyada kuralları kendisi koyar ve kendisi hükmeder. Kullandığı oyuncaklar, araç ve gereçler, girdiği roller dışarıdan basit gibi görünse de çocuğun gözünden bakıldığında önemli derecede anlam ve düşünce barındırır. Ayrıca oyuna dâhil edilen farklı çocukların olması tanışma ve kaynaşmaya yardımcı olur. Çünkü grupça oynanan oyunların doğasında birbiri ile anlaşma, ortak noktada buluşma, birbirine güvenme ve benimseme yatar (Özer vd., 2006).

Oyun kuralları olan bir olgudur. Kurallar ise çocukların davranışlarını düzene koymasını sağlar. Oyun ortamında kazanılan davranışlar gerçek hayatla bütünleşir. Çocuk dürüst olmayı, yardımlaşmayı, dayanışmayı, duygudaşlığı, saygıyı,

görgü kurallarını oyun ortamında öğrendiğinde bunu ilerideki hayatına da yansıtacaktır (Açak, 2006; Çankaya, 2014; Hazar, 2000; Koçyiğit vd., 2010; Poyraz, 2003).

1.6.5. Oyun ve Duygusal Gelişim

Oyun tıpkı gerçek hayattaki gibi kazanma ve kaybetme duygularını bir arada yaşatan ortamlardır. İster bireysel ister toplu oyunlar olsun birçok oyunda kaybetme ve kazanma faktörleri bir arada bulunmaktadır. Oyun sayesinde kazananların sevineceğini kaybedenleri ise bunu normal karşılaması gerektiğini öğrenen çocuklar, bunun gerçek hayatta sürekli yaşanan bir durum olduğunu gördüklerinde olaylara daha çabuk adapte olabilirler. Yaşları ilerledikçe bu türden durumları daha olgun şekilde karşılayabilirler (Özhan, 1990).

Oyunlar hayatın provasıdır. Hayat doğası gereği risklerle doludur. Oyunda da risk faktörü daha azaltılmış şekilde bulunur. Oyun çocuğun risk almasına imkân tanır. Daha önce denediklerinden farklı bir şey denemek isteyen çocuk risk almış olur. Risk alan çocuk yaratıcılığını ortaya çıkarmaya zorlanır (Pehlivan, 2012). Bilindiği gibi birçok insan risk alarak yeni şeyler denemiş ve bunun sonucunda mucit olmuştur.

Oyun ortamı çocuğun iyiyle kötüyü, doğruyla yanlışı, toplumsal kuralları, gelenekleri vb. birçok kavramı öğrenmesine yardımcı olur. Çocuk oyun oynarken özgür olmanın avantajlarından faydalanır fakat bir taraftan da oyunda disiplinli olmaya ve rakibi varsa ona saygı duymaya mecburdur. Oyunda yaşanan problem yine oyun içinde çözülmelidir. Bu nedenle sosyal gelişim ve psikolojik gelişimin oyun ortamında birbirine paralel geliştiği söylenebilir (Özer vd., 2006).

Oyun, çocuğa ilerideki yaşamında ona fayda sağlayacak çeşitli deneyimler kazandırır. Çocuk oyunda bir menfaatten ziyade haz peşindedir. Bir görevi yaparken maddi karşılık beklemez, görevi tamamladığında sevinir ve mutlu olmayı öğrenir. Bu

davranışı kazanan çocuklar aynı zamanda karşılık beklemeden fedakârlık yapmayı da öğrenmiş olurlar. Çocuklar fedakârlık gibi yardımlaşma, paylaşma, saygılı olma, destekleme, motive etme, birlikte sevinme, birlikte üzülme gibi davranışları öğrenir ve bu davranışları gerçek hayatında da sergiler (Poyraz, 2012).

Oyunun duygusal gelişime etkisi duygusal zekânın gelişimine yardımcı olur. Toplu şekilde oynanan oyunlar kişisel farkındalığın yanında sosyal farkındalık, karar alma, ilişkileri yönetme gibi duygusal zekânın gelişimini destekler. Duygusal zekâ ile bireylerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı yönde pozitif ilişki vardır (Kırtıl, 2009). Duygusal zekâsı yüksek bireylerin yaşamdan daha keyif aldıkları, yaşamdan keyif alan insanların ise hem bireysel hem de toplumsal olarak sağlıklı bireyler olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal zekâsı yüksek bireylerin sosyal becerileri de yüksektir (Yurdakavuştu, 2012). Normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların duygusal zekâlarının gelişmesinin de faydaları vardır. Duygusal zekâları gelişen özel gereksinimli çocukların davranış problemlerinde azalma görülmüştür (Yaşarsoy, 2006). Çocuklar kazandıkları becerileri ilerideki yaşamlarında uygulamaya koyarlar. Duygusal zekânın çocukların davranışlarında olumlu etkiler gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle bu zekâ türünün gelişiminde oyunların bir araç olarak kullanılması önemlidir. Çünkü çocuklar oyun ile öğrenir ve oyun duygusal zekânın gelişimini kolaylaştırabilir.

1.7. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik birçok toplumda kutsal kabul edilmektedir. Toplumların gelişim ve değişiminde öncü olması bu meslek dalını önemli kılmaktadır. Öğretmen başta milli eğitim politikaları olmak üzere okulun ve dersin hedeflerini göz önüne alarak öğrencide istendik yönde davranış değiştiren kişidir (Varış, 1988). Bir başka tanımda öğretmenlerin gelişime odaklanan, farklı bilişsel öğrenme süreçlerini dikkate alan, öğrenme ortamlarını tasarlayan, öğrencileri yaratıcı düşünceye güdüleyen ve birey olmalarına yardımcı olan yönlerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlik mesleği doğası gereği milli ve evrensel değerlerin yaşatılmasına ve

toplumda var olan değerlerin gelecek nesillere aktarılmasına hizmet eder (MEB, 2017b).

Kaliteli eğitim sistemleri olan ülkelerin ana odağında öğretmenler bulunmaktadır. Çünkü kaliteli insanı ortaya çıkaracak en etkili gücün öğretmen olduğu kabul edilmektedir (Ataç, 2003). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kalite anlayışı ve kazanmak istedikleri donanımlar eğitim süreçlerinin kaliteli hale gelmesinde önemli bir faktördür (Ekinci, 2010; Şişman, 2001).

Sosyal açıdan bakıldığında öğretmenlerin geniş bir insan topluluğu ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Öğretmenliği yalnızca okul ile sınırlandırmak hata olacaktır. Çünkü öğretmen yeri geldiğinde öğrencisi yeri geldiğinde velisi yeri geldiğinde toplumun diğer fertleri ile iletişimde bulunmaktadır. Bununla birlikte ister küçük ister büyük şehirler olsun öğretmenlerin en çok etkileşim kurduğu grup öğrencilerdir. Bu etkileşim sadece okul hayatında değil okul sonrası yaşamda da devam etmektedir. Öğretmenler öğrencileri ile sadece mesleki değil duygusal bağ da kurar (Çelikten, 2005).

Öğretmenlik mesleğini edinebilmek için yükseköğrenim görmek şarttır. Öğretmen yetiştirme süreci 1982 yılında 2547 sayılı kanun ile üniversitelere devredilmiştir (Gül & Alpaydın, 2017). Yükseköğrenimlerini tamamlayan öğretmen adayları genel kültür, özel alan ve formasyon bilgileri ile mesleğe hazırlanmaktadırlar. Eğitimde başarıya ulaşmak için çeşitli şartların sağlanması gerekmektedir. Bunların başında fiziki şartlar gelmektedir. Fakat sadece bu şartın yerine gelmesi başarıyı getirmez. Başarıya ulaşmak için eldeki imkânları bir sistem içerisinde harekete geçirmek gerekmektedir. Bu da öğretmen eliyle olmaktadır. Çünkü sınıftaki araç gereçleri kullanacak kişi öğretmendir (Büyükkaragöz & Muşta, 1998).

Öğretmenlerin alan bilgisi başarıda tek başına kilit rol oynamaz. Bilgiyi karşı tarafa aktarabilme yeteneği de önemlidir. Öğretmen adaylarının uzman olduğu

alan bilgisi yanında mesleki bilgi ve becerilerle de donanmış olması beklenir. Bu durum öğretmenin etkili öğretim yapması için gerekli görülmektedir. Ne kadar çok şey bilinirse bilinsin bu karşı tarafa aktarılamıyorsa bir önemi kalmaz. Öğretmenin öğrenciler üzerindeki başarısı bilgiyi aktarma başarısı ile paraleldir (Erden, 1999).

Öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin belirli niteliklerle donanmış olması gerekmektedir. Çağın gerekliliklerini yakalamış bir öğretmen ilerideki süreçlerde toplumun geleceğini şekillendirir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği sadece ücret karşılığı yapılan bir meslek değildir. Vicdan ve fedakârlık gerektiren bir meslektir (XII. Milli Eğitim Şurası, 1989).

Eğitim sürecinde yön belirleyen esas kişi öğretmenlerdir (Tozlu, 2015). Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini planlaması, öğrenciyi sürece katması başarıda önemli rol oynamaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmış planların esnek olması gerekmektedir. Çünkü planlar yeri geldiğinde düzeltilmeli veya değiştirilebilmelidir. Bu süreçte öğretmen yeteneği önemlidir. Öğretmen öğrencilerin ilgi ve isteklerini de göz önüne alarak içerik, araç ve gereçleri planına uygun olarak hazırlamalıdır (Şişman, 1999).

Öğretmenler eğitim sürecinde çeşitlilikten faydalanmalıdır. Ders konuları öğrencilerin düzeylerine göre ana düşünceden kopmadan çeşitli öğretim teknikleriyle anlatılmalıdır. Çeşitliliği sağlamak adına teknolojiden ve uzman görüşlerinden yararlanılabilir. Öğretim sürecinde çeşitlilik yaratmak isteyen öğretmenin yeniliklere açık olması gerekmektedir. Mesleki yeterlilikleri güçlü ve araç gereçlerini etkin şekilde kullanabilen öğretmenler için öğretim süreçlerini farklılaştırarak konularını daha anlaşılır ve anlamlı kılma ihtimali yüksektir (Şişman, 1999).

Öğretmenler öğretim süreçlerinde zamanı iyi planlamalıdır. Bunun için derslere vaktinde ve hazırlıklı girmesi, kullanacağı malzemeleri önceden temin etmesi, dersinde kurallarını koyması ve öğrencilere anlatması gerekir (Erden, 1999). Ayrıca dersinde örneklerden faydalanacaksa bunları önceden belirlemesi,

öğrencilerden gelecek sorulara açık ve anlaşılır cevaplar vermek için hazırlık yapması önemli görülmektedir (Şişman, 1999).

Derslerde öğrencilerin aktif katılımı öğrenme adına önemli görülmektedir. Öğrenci katılımını artırmak için öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve tekniklerini gruba uygun şekilde planlaması, öğrencilerini düşünmeye teşvik etmek için kaliteli sorular hazırlaması gerekmektedir. Derse ne kadar çok katılım olursa dersteki başarı da o kadar artacaktır. Sınıflarda çekingen ve sosyal öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Öğretmenlerin bu iki farklı grubu önemseyerek çekingen olanları derse katılım için cesaretlendirmesi ve sosyal olanları pekiştirmesi beklenmektedir (Oktay, 1998).

Mesleki yeterlilikleri yüksek ve öğretim planlamalarını eksiksiz yerine getiren öğretmenlerin süreç sonunda öğrenci gelişimlerini gözlemlemeleri ve kayda geçirmeleri beklenir. Bu sayede başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edilebilmekte başarısız öğrenciler için ise alternatif yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesine imkân tanınmaktadır. Uygulanan yöntem ve teknikler bir kısım öğrenci üzerinde olumlu etki bırakırken bir kısım üzerinde yeterince olumlu etki bırakamayabilir. Böyle bir durumda program gözden geçirilebilir ve gerekiyorsa değiştirilebilir. Eğitim ve öğretimin en önemli amacı bireyi topluma kazandırmaktır. Bu nedenle öğretmen hem kişilik hem de mesleki olarak sürekli gelişime açık olmalıdır (Balcı, 1996).

Türkiye'de öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirtilmiştir. Ayrıca ilgili bakanlığın stratejik planlarında da öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda yeni yöntem ve uygulamalar bulunmaktadır. En son MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde öğretmen yeterliliklerini geliştirmek adına çeşitli uygulama ve faaliyetler planlanmıştır.

1.8. Özel Eğitim Öğretmenliği

Özel eğitim diğer öğretmenlik branşlarına göre yeni ve yavaş gelişen bir alandır. Dolayısı ile özel eğitimin yapı taşı olan özel eğitim öğretmenliği de buna paralel olarak gelişim ve yenilik göstermektedir. Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları birbirlerinden farklıdır. Buna bağlı olarak bu bireylere eğitim verecek kişilerin bunu göz önüne alarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. İşitme, görme, zihinsel vb. yetersizlikleri olan bireylerin eğitiminde görev alan kişiler özel eğitim öğretmeni olarak isimlendirilmektedir.

Özel eğitim öğretmenliğinin geçmişi Türkiye'de 1800'lü yıllara dayanmasına rağmen öğretmen yetiştirme girişimleri 1950'lerde başlamıştır. İlk olarak Ankara'da özel gereksinimli çocuklara gönüllü öğretmenlerce kısıtlı imkânlarda eğitim verildiği bilinmektedir (Gönüldaş & Gümüşkaya, 2022). Sonrasında özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için Gazi Üniversitesi'nde "Özel Eğitim Bölümü" kurularak belirli sayıda özel eğitim öğretmeni yetiştirilmiştir. Gazi Üniversitesi'ndeki özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci kısa sürmüş ve bölüm kapatılmıştır. Kısa süre sonra Ankara Üniversitesi'nde bölüm yine kurulmuştur. Dolayısı ile Türkiye'de özel eğitimin 1950'li yıllarda şekillendiği görülmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Ankara'da başlayan bu süreç sırasıyla Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde özel eğitim öğretmenliği bölümünün açılmasıyla gelişim göstermiştir (Akçamete, 2009). Sürecin devamında özel gereksinimli bireylerin sayılarındaki artışa bağlı olarak özel eğitim öğretmeni ihtiyacı artmış ve birçok üniversitede özel eğitim öğretmenliği bölümünün açılması gerekli görülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının eğitim gördüğü Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 2009-2010 eğitim öğretim yılında faaliyete geçerek özel eğitim öğretmeni yetiştirme misyonunu günümüzde de devam ettirmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylere uygun olarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten uzmanlardır (Çitil, 2012). Uygulayacakları faaliyetlerden ve eğitim düzenlemelerinden sorumludurlar (Takala vd., 2009). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal ve fiziksel gelişimlerinde önemli bir role sahiptirler (Cole, 2005).

Özel eğitim öğretmenleri farklı tür ve kademelerdeki özel eğitim okulları başta olmak üzere temel eğitim ve ortaöğretime bağlı okullar bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları ile rehabilitasyon merkezlerinde çalışma imkanına sahiptirler. Bu yönüyle çalışma alanlarının oldukça geniş olduğu görülmektedir.

1.9. Oyun Severlik

Oyun severliğin insanoğlunun temel bir ihtiyacı olduğu kabul edilmekte ve "eğlence" ile ilişkilendirilmektedir (Murray, 1938). Diğer bir ifade ile keyif almak ve rahatlamak ihtiyacını karşılayan bir eğilim olduğu da söylenebilir. Oyun severlik kavramını bilimsel açıdan tanımlayan ilk kişi olan Lieberman (2014), oyun severlik eğilimlerinin çocukluk çağında oyun esnasında ortaya çıktığını belirtmiş ve bireyin ergenlik veya yetişkinlik dönemlerinde kişilik özelliğine dönüşebileceğini belirtmiştir. Barnett (2007) ise oyun severliği bir durum veya olayı zevk veya mizah olarak algılama şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir tanımda Chick (2001), bu kavramı yaratıcılık ve keyif içinde bireyin çevresi ile etkileşimi olarak tanımlayarak sosyal bağlama vurgu yapmıştır. Oyun sever eğilimleri olan bireyler oyunu sadece eğlence olarak değil yaratıcılık, sosyalleşme ve stres giderici olarak da kullanabilirler (Proyer, 2015).

Oyun sever bireylerin doğaçlama davranışları ve eğlenme istekleri nedeniyle sosyal ilişkilerinde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Farley vd., 2021). Bu bireyler çalıştıkları iş yerlerinde yaratıcı düşünceleri nedeniyle performansları yüksek kişiler olmalarının (Yu vd., 2007) yanında ruh sağlıkları açısından pozitif duygular içerisinde olurlar (Magnuson & Barnett, 2013). Sayılan bu niteliklere göre oyun

sever bireylerin hem sosyal hem de kişisel hayatlarında daha dengeli ve doyuma ulaşmış kişiler oldukları söylenebilir.

Oyun severlik bireylerin güçlü içsel motivasyonları sonucunda oluşur. Bu motivasyona sahip bireylerin oyun oynamak için isteği ve keyif alma durumu vardır (Proyer, 2015). Birey oyun esnasında gerçek yaşamdaki kurallardan arındırılmış bir dünyada hayal gücünü işe koşarak eğlenceli durumlar oluşturmaktadır (Skard & Bundy, 2008). Oyun, yaratıcı düşünmeye ve yeni fikirler üretmeye yönelttiğinden bireyler hayatlarında karşılaştıkları problemlere daha yenilikçi bakış açılarıyla çözüm üretebilirler (Proyer & Ruch, 2011). Oyun sever kişilerin sosyal ilişkileri güçlü ve etkileşimleri kuvvetli olduğundan diğer bireylerle bir arada bulunmaktan keyif duyarlar (Barnett, 2007). Oyun sadece bir eğlence aracı olarak görülmemeli, insan ilişkileri ve psikolojik iyi oluş halini desteklediği unutulmamalıdır.

Oyun severlik eğilimi yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da farklı beceri alanlarını desteklemektedir. Oyun sever çocukların sosyal kabul ve problem çözmede daha fazla başarı gösterdikleri bilinmektedir (Pellegrini & Simith, 1998). Barnett (1990), yaptığı bir araştırmada oyun sever çocukların daha kolay arkadaş edinebildiği ve bu sayede daha çok arkadaşa sahip olduğu, grup içerisinde liderlik özellikleri gösterdiği, sorun çözmede başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Oyun severliği duygusal açıdan inceleyen Russ ve arkadaşları (1993) ise oyun sever becerileri yüksek çocukların duygusal zekâ alanında yüksek puan aldıkları ve duygusal problemlerle başa çıkmada daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Diğer bir araştırmada oyun severlik eğilimi ile dil gelişimi, problem çözme ve sosyal uyum alanlarında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Singer & Singer, 1990). Oyun severlik ve öğrenme süreçlerinin araştırıldığı başka bir araştırmada oyun severlik eğilimi yüksek çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözmede başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Howard & McInnes, 2013). Yapılan araştırmalara bakıldığında oyun severliğin duygusal denge, sosyal gelişim, yaratıcı düşünme ve problem çözme süreçleri üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir.

Oyun konulu araştırmaların büyük çoğunluğu yetişkinlerden ziyade çocuklar üzerinden yürütülmektedir (Van Vleet & Feeney, 2015). Son zamanlarda oyun ve oyun severlik eğilimlerinin küçük çocukların gelişimindeki öneminin artmasıyla birlikte pedagojik alanlarda çalışacak yetişkinler de bu araştırmaların bir parçası olmaya başlamıştır. Özellikle pedagojik alanın ortasında yer alan öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerden eğitim öğretim faaliyetlerinde oyun temelli bir anlayış benimsemeleri beklenmektedir. Oyun severlik eğilimi bireylerin kariyer seçimini etkileyen, çocuklara yaklaşım tarzını belirleyen ve bireysel olarak boş zamanların nasıl değerlendirileceğini şekillendiren bir unsurdur (Barnett, 2011; Staempfli, 2007).

"Playfulness" kavramı çocuklar özelinde oyun severlik olarak tanımlanmasına rağmen yetişkinlerde eğlenceye yatkınlık olarak ifade edilmiştir (Yurt vd., 2016). Cattell (1950), nitelikleri yönünden kişilikleri incelemiş ve iki temel grup oluşturmuştur. Oyun severlik ise bu gruplardan birinde özellik olarak yer almıştır. Bu nedenle oyun severlik kavramı sadece çocuklarla sınırlı kalmayıp yetişkinler yönünden de anlamlı bir özellik olarak düşünülebilmektedir. Çünkü oyun severlik yetişkinlerin iş hayatlarında ve özel yaşamlarında çeşitli şekillerde kullanılmaktadır (Proyer, 2014).

Yetişkinlerde oyun severliği bir kişilik özelliği olarak tanımlayan diğer bir kişi de Proyer (2015)'dir. Oyun severlik günlük hayatta karşılaşılan basit veya karmaşık olayları eğlenceli biçimde değerlendirmeyi olağan kılan bir özelliktir. Karmaşık ve zorlu durumlarla karşılaşan bireyin koşulları daha yönetilebilir ve fayda sağlayacak hale dönüştürmesine yardımcı olur. Bu durumda olan bir bireyin durumu lehine çevirmek adına olayı oyun gözüyle bakıp şekillendirmesi o anları daha keyifli hale getirmenin yanında stres faktörünün azalmasına veya ortadan kalmasına kakı sağlar. Oyun severlik eğilimi yüksek yetişkinler duygu yönünden olumlu, stresle başa çıkabilen ve yaşam doyumları yüksek kişilerdir (Chang vd., 2013). Yetişkinlerdeki bu özellik sosyal bağların güçlenmesine katkı sunar ve yaşam tatminini etkiler. Oyun severlik eğilimi olan kişilerin mizah anlayışları güçlüdür ve

karmaşık problemlere farklı yaklaşımlar getirerek çözüm üretebilirler (Proyer, 2015). Bu tür bireylerin iş yerlerinde stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları, daha fazla yenilikçi fikirler ürettikleri ve takım çalışmalarına uyumlu hareketler sergiledikleri görülmüştür (Yu vd., 2021).

Oyun severlik genç yetişkin bireylerin sosyal hayata katılma ve gruba dâhil olmalarını kolaylaştırmaktadır (Barnett, 2007). Orta yaş sınıf için ise yaşama olumlu bakış ve sosyal bağları koparmadan sürdürebilmelerinde önemli görülebilir. Yetişkinler özelinde oyun severliğin yaşam kalitesini yükselttiği, stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığı, sosyal bağlantıları güçlendirdiği söylenebilir. Oyun severliğin sosyal ve bilişsel çıktıları, yetişkinlerin iş ortamlarında yaratıcı sosyal çevrelerinde ise mutluluk duygularının artmasında oldukça fazla anlam ifade etmektedir.

Oyun severliği öğretmen özelinde inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalara bakıldığında oyun severlik eğilimleri yüksek öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde önemli rol üstlendikleri vurgulanmıştır (Bodrova & Leong, 2015). Oyun severlik eğilimi yüksek öğretmenler oyun temelli faaliyetlerde daha eğlenceli, yenilikçi ve yaratıcı fikirler üretip çeşitli içerikler geliştirmektedir. Ayrıca bu tür öğretmenlerin sınıflarındaki sorunlara daha yaratıcı çözümler ürettikleri ve sınıf yönetimi konusunda başarılı oldukları görülmüştür (Sullivan & Cooney, 2010). Bu durum mesleki doyumun yüksek ve tükenmişlik duygularının düşük olmasına sebep olmaktadır (Hochschild, 2003). Öğretmenlerin oyun severlik eğilimleri ile okul türü, etkinliklere gönüllü katılım ve eğitim geçmişi arasında pozitif yönde ilişki vardır (Canaslan, 2018). Oyun sever öğretmenler öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirdiğinden okula uyum sağlamada problem yaşayan çocukların süreci daha iyi yönetebilmelerine yardımcı olmaktadır (Miller & Alvermann, 1997). Bu tür öğretmenler sınıf içerisinde kuvvetli bağlar kurarak olumlu atmosfer yaratırlar (Proyer & Ruch, 2011). Pozitif bir kişilik özelliği olan oyun severliğin öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırdığı görülmüş, bu öğretmenlerin hem öğrencileri hem de meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ghazvini &

Rezaei, 2011).

1.10. Özyeterlik

Özyeterlik Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı" içerisinde yer alan kavramlardan biridir. Bu kavram ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bandura, öz yeterliği belli başlı davranışları sergilemek adına gerekli olan eylemleri yapmaya yönelik kişinin içindeki inanç olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986, 1995, 2005). Bir başka tanımda "Bu işi yapabilir miyim?" sorusuna verilen cevapların öz yeterliğin ne olduğuna dair fikir vereceği belirtilmiştir (Pintrich & De Groot, 1990). Diğer tanımlarda ise özyeterlik kavramını Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996), kendine odaklanan bireyin öğrenmeye olan inancı, Tschannen-Moran ve Hoy (2007), kişinin kendisine olan yeterlik algısı, Cervone ve arkadaşları (2011) ise bireylerin yetenekleri hakkındaki fikirleri şeklinde tanımlamıştır.

Özyeterlik kişinin bir beceriyi ya da görevi yapabileceğine dair kendine olan inancıdır. Geçmiş deneyimler ve sosyal çevre kişinin kendine olan inancını etkilemektedir. Bireyin belirlediği bir amaca ulaşmak için eylemlerini organize etmesi, engellerin üstesinden gelmesi ve zorluklarla başa çıkması özyeterlik inancı hakkında fikir verir. Bu nedenle öz yeterliğin bireyin iç dünyasında kendisini değerlendirme süreci olduğu söylenebilir (Zimmerman, 2000).

Özyeterlik motivasyonu, eylemleri ve yeterlikleri etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenme veya öğretme konusunda bireyin özyeterliği öğrenme süreci ve bireyin kapasitesi hakkında bilgi verebilir. Öğretim faaliyetlerinin ana odağında öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik motivasyonlarının öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Akpınar, 2020; Hazır Bıkmaz, 2004).

Sergilenen davranışlar özyeterlik ile bağlantılıdır. Bireyler bilerek veya bilmeyerek sergilemiş oldukları eylemlerin sonuçlarını kendi iç dünyalarında yorumlarlar ve bu yorumlama şekilleri özyeterliklerini etkilemektedir (Pajares,

1996). Birey kim olduğu veya neler hissettiği ile ilgili değil sergilediği davranışı yani yeteneğini sorgulama eğilimindedir. Bu da kendini diğer bireylerle değil kendi ile kıyaslaması anlamına gelmektedir (Zimmerman, 2000). Birey başkası tarafından bir eylemi yapabileceğine dair desteklendiğinde özyeterliği artmaktadır (Schunk, 1991). Eylemin başarılı olması durumunda yapılan olumlu geri dönütler neticesinde o eylemin sıklığı artacağından bu durum özyeterliği etkilemektedir. Böylece birey neleri nasıl başarabileceğini ve başardığında neler olacağının farkına varmaktadır.

Özyeterlik bireylerin düşünce şekillerini, hislerini ve eylemlerini etkilemekte (Bandura, 1995) ve dört temel bilgi kaynağından oluşmaktadır. Bunlar; performans yaşantıları, dolaylı yaşantı, sosyal ikna ve fizyolojik durumlardır. Performans yaşantıları, bireylerin kolay başarı beklentisi, sonuca hızlı ulaşma ve başarısızlık neticesinde eylemlerinden vazgeçmesine neden olabilir. Birey bütün engellere rağmen azim gösterir ve başarısızlığı deneyim olarak yorumlarsa hatalarından ders çıkarabilir. Böylece zor bir yolun sonunda başarı elde etmiş olur. Dolaylı yaşantı hem bireysel hem de toplumsal gelişmenin oluşmasında fayda sağlar. Zorluklarla başa çıkabilen bireylerin diğer bireylerce gözlemlenmesi onlara model olur. Diğer insanların azim ve başarısını gören bireylerin kendilerine olan inançları artar. Sosyal ikna insanların çabalama içgüdülerini harekete geçirir. Kişinin kendisine inanması bir işi başarmak için çok çaba harcamasına neden olur ve böylelikle kişi başarısızlık yerine başarıya odaklanır. Fizyolojik durumlar duyguyu yönetme becerisi ile ilgilidir. Olumlu ruh hali öz yeterliği pozitif yönde etkilemektedir. İç dünyada duyulan kaygı ve streslerin düzeyi öz yeterliği güçlü olan bireylerde azalma eğilimi göstermektedir. Özyeterlik yukarıda sayılan dört temel bilgi kaynağından beslenmektedir. Bu kaynaklar insanların ne kadar iyimser ve motive olduklarını, zorluklar karşısındaki dirençlerini, stresle ne düzeyde başa çıkabileceklerini belirlemektedir (Bandura, 2017).

1.11. Mesleki Özyeterlik

Özyeterlik kavramı öğretmen özelinde incelendiğinde öğretmen

davranışlarını anlamada önemli rol oynar. Öğretmen özyeterliği uzmanlık alan bilgisini sınıflarında etkili şekilde kullanabilme yeteneklerine olan inancını etkileyerek öğretmenlerin bu beceriyi sınıflarında gerçekleştirmelerine fırsat verir. Bilgi ve bilgiyi öğrenciye ulaştırma arasında köprü görevi gören özyeterlik inancı eğitim açısından önemli görülmektedir (Park & Oliver, 2008).

Öğretmen özyeterliği sadece öğretmenin bilgiyi aktarması değil öğrencinin aktarılan bilgiyi almasına olan inancı da ifade eder. Öğretmenler bilgiyi başarılı şekilde öğrenciye aktarmak için gerekli eylemleri göstereceklerine dair olan inancını bu kaynaktan alırlar. Bu nedenle mesleki olarak performanslarını üst düzeyde tutmak isteyen öğretmenlerin özyeterlik inançları oldukça önemli görülmektedir. Bu inançlara bağlı olarak öğretmenlerin harcadıkları çabaların düzeyinde değişiklikler olabilir (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmenlerin özyeterlikleri sınıf için olduğu kadar okul için de önemli bir faktördür. İnanç kuvvetli ise okul ortamının atmosferi de o oranda güçlü olacaktır. Ayrıca bu inanç öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak isteyen öğretmenin performansını artıracaktır. Kısacası öğretmenlerin özyeterlik inançları etkili öğretmen olmak yönünden kilit rol oynamaktadır (Tabancalı & Çelik, 2013). Özyeterliği yüksek olan öğretmenler derslerini verimli ve motive olmuş şekilde işlerken düşük olanlar kendilerini stres ve baskı altında hissedebilirler (Tekkaya vd., 2002).

Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri, davranış ve öğrenci başarısı yönünden farklılıklara sebep olmaktadır. Özyeterliği yüksek öğretmenler öğrenciyi merkeze almakta, sınıf içinde öğrenciler daha özerk olmakta, yeni düşünce ve programlara daha kolay uyum sağlamakta ve mesleki doyuma ulaşmaktadır. Özyeterliği düşük olan öğretmenler ise sınıf içinde daha otoriter olmakta ve performanslarını tam anlamıyla sergileyememektedir. Kısacası öğretmenlerin özyeterlik inancı ile sınıf ortamı ve öğrenci başarısı arasında ilişki vardır (Gerçek, 2006; Tekkaya vd., 2002). Bu ilişki bağlamında düşünüldüğünde öğretmenler açısından özyeterlik inancının

önemli olduğu söylenebilir.

1.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri, mesleki özyeterlik algıları ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi konu edinen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar ayrı başlıklar altında ve kronolojik sıra ile aşağıda sunulmuştur.

1.12.1. Yurt İçi Araştırmalar

1.12.1.1. Oyun ve Oyun Severlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Aslan ve Uluçınar Sağır (2012) tarafından yürütülen çalışmada, fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca bireylerin problem çözme becerilerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program türü gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bulgular bireysel beceriler ve kişilik temelli eğilimlerin eğitim geçmişine kıyasla daha belirleyici olabileceğini göstermiştir. Oyun severlik gibi bireysel özelliklerin yalnızca eğitimsel geçmişe değil bireyin yaşam deneyimlerine, kişisel özelliklerine ve sosyal çevresine bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışma bireysel eğilimlerin çevresel veya yapısal faktörlerden ziyade kişisel süreçlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Aral ve Kandir (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yetişkinlerin oyun algıları farklı açılardan ele alınmıştır. Çalışmada yetişkinlerin oyuna yönelik tutumları, algıları ve alışkanlıkları incelenmiştir Oyunun bireysel gelişim, sosyalleşme ve stres atma gibi işlevleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bulgular yetişkinlerin oyun algılarının yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi değişkenlerden etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca oyuna dair algıların bireylerin

yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluş düzeyleriyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu araştırma oyun kavramının yalnızca çocuklukla sınırlı olmadığını, yetişkinlik döneminde de önemli bir rol oynadığını vurgulayarak oyun severlik eğilimleri ve mesleki özyeterlik algılarının değerlendirilmesinde oyuna dair algıların kapsamlı bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Demirtaş Madran (2015) tarafından yapılan araştırmada kişilik özellikleri ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada bireylerin kişilik boyutlarının mizah anlayışlarını nasıl etkilediği ve farklı mizah tarzları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgular özellikle dışadönüklük, uyumluluk ve açıklık gibi kişilik boyutlarının çeşitli mizah tarzlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma mizahın bireysel farklılıklarla şekillenen psikolojik bir olgu olduğunu vurgulayarak kişilik özelliklerinin mizah anlayışını anlamada önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Yavuzer ve Demirtaş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin eğlence arayışı ve mizah anlayışları çeşitli demografik ve psikolojik değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin eğlenceye olan ilgileri ve mizah anlayışları arasındaki ilişki değerlendirilmiş, eğlence arayışının bireylerin sosyal ve psikolojik yapılarıyla bağlantıları ortaya konmuştur. Bulgular eğlence arayışının öğrencilerin mizah anlayışını anlamada önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Ayrıca demografik özelliklerin bu ilişki üzerinde belirli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar bireylerin eğlenceye yönelik tutumlarının ve mizah anlayışlarının kişisel ve sosyal gelişimleri açısından dikkate alınması gereken önemli psikolojik gösterge olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma bireylerin eğlenceye yönelik eğilimlerinin, tutum ve algıların şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Altun ve Öztürk (2017), oyun temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşim becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında oyun temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının öğrenci katılımı, iletişim ve sınıf

yönetimi gibi becerileri anlamlı şekilde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda oyun temelli öğrenmenin adayların motivasyonunu artırdığı, öğrencilerle olan etkileşimlerinde aktif ve yaratıcı olmalarını sağladığı, böylece öğretim sürecinde daha etkili rol üstlenmelerine katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. Ayrıca oyun temelli öğrenme sürecinin adayların mesleki özyeterlik algılarında da olumlu değişimler yarattığı belirtilmiştir. Bu bağlamda oyun ve eğlence odaklı öğretim yöntemlerinin öğretmen eğitim programlarında kullanılması, adayların sınıf içi etkileşim becerilerinin gelişimi ve mesleki yeterliklerinin artırılması açısından önemli görülmektedir.

Demirtaş (2017) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde oyun ve eğlenceye yönelik tutumlarının sabit kaldığı, sınıf düzeyleri arasında belirgin farklılıkların görülmediği belirtilmiştir. Bu çalışma eğitim sürecinde oyun severlik eğilimlerinin kişisel özelliklere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Pıştav Akmeşe ve Kayhan (2017) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Çalışma 120 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Bulgular öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin oyun temelli etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme konularında kendilerini yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenlerin özyeterlik düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada oyun öğretimine ilişkin yüksek özyeterliğin, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini olumlu etkilediği ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bek ve Genç (2018) tarafından yapılan çalışmada özel eğitimde oyun temelli öğrenme stratejilerinin öğrenci katılımı, dikkat süresi ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Araştırmacılar öğretmenlerin oyun yoluyla öğrencilere daha etkili şekilde ulaşabildiklerini ve eğlenceli öğretim

yöntemlerinin mesleki yeterliklerini artırdığını belirtmişlerdir.

Yıldız ve Akman (2019), öğretmen adaylarının oyun algılarının toplumsal roller ve mesleki kimlikle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle kadın öğretmen adaylarının oyun oynama davranışlarında daha temkinli davrandıkları, toplumun yetişkin bireylerden beklediği "ciddiyet" kavramının oyun eğilimlerini baskılayabildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda baskılanmamışlık boyutunda elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının eğlenceye yönelik davranışlarında toplumsal normlardan etkilendiklerini göstermektedir.

Çakır, Yılmaz ve Akbaş (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile oyun temelli öğretim yaklaşımlarını benimseme süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının oyun temelli öğrenme stratejilerini kullanma eğilimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Sonuçlara göre yüksek içsel motivasyona sahip öğretmenlerin derslerinde oyun temelli yöntemlere daha fazla önem verdikleri ve bu yaklaşımları benimsemede daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca oyun temelli öğretim yaklaşımlarının benimsenmesinin öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmada ve sınıf içi etkileşimi güçlendirmede etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada içsel motivasyonun öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediği ve bu durumun öğretim stratejileri ile sınıf yönetiminde başarıyı desteklediği vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitim programlarında içsel motivasyonu artırmaya yönelik çalışmaların yapılması ve oyun temelli öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Aksoy ve Korkmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının eğlence ve oyun severlik düzeylerinin sınıf düzeyinden etkilenmediği daha çok bireysel farklılıklar ve kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da oyun severlik eğilimlerinin eğitim sürecinin ilerleyişiyle paralel olarak gelişmediği vurgulanmıştır.

Aksoy ve Gür (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin oyun severlik eğilimleri ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin oyun oynama tutkuları ve mizah biçimleri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Bulgular oyun severlik düzeyinin farklı mizah tarzlarıyla anlamlı ilişkiler taşıdığını göstermiştir. Özellikle yüksek oyun severlik eğilimine sahip bireylerin mizah anlayışında daha esnek ve farklı tarzlara açık oldukları ortaya konmuştur. Araştırma oyun severlik ile mizah tarzlarının bireylerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Gökalp ve Eroğlu (2021) tarafından yürütülen araştırmada üniversite öğrencilerinin oyun oynama motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin oyun oynama nedenleri ve bu motivasyonların "Beş Faktör Kişilik Modeli"ndeki farklı kişilik boyutlarıyla bağlantısı incelenmiştir. Bulgular özellikle dışadönüklük ve açıklık gibi kişilik özelliklerinin oyun oynama motivasyonlarını anlamada belirleyici rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin oyun tercihleri ile kişilik yapıları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuçlar oyun oynama motivasyonlarının bireysel farklılıklarla şekillendiğini ve kişilik özelliklerinin bu süreçte etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Şahin ve Şimşek (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının oyun davranışlarının toplumsal normlar doğrultusunda şekillendiğini ve bireylerin bu normlara uygun olarak eğlenme biçimlerini sınırlandırdıkları belirtilmiştir. Araştırmada özellikle baskılanmamışlık düzeyinin düşük olması bireylerin özgürce eğlenme konusunda çekingen olabileceklerini göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal beklentiler doğrultusunda kendilerini sınırlayabileceklerini düşündürmektedir.

Özdemir ve Eker (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının oyun severlik düzeyleri ile

mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Özellikle eğlence arayışı ve motivasyon boyutlarının öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi öğretmen özyeterlik alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Kuzu ve Şimşek Altıparmak (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri ile oyun algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının oyun algılarının yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu görülmüştür. Bulgulara göre oyun algısı yüksek olan adayların yeniliklere açıklık, öğrenmeye motivasyon ve kendini geliştirme konusunda daha olumlu tutumlar sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca oyunla ilgili olumlu algıların, öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar oyun temelli yaklaşımların öğretmen yetiştirme süreçlerinde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişime katkıda bulunduğunu göstermektedir. Araştırma oyun algısının artırılmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde ve sürekli öğrenme süreçlerinde destekleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Özyürek ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim çalışanlarının eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin eğitimde mizahı olumlu bir tutumla benimsediğini göstermiştir. Katılımcılar mizahın öğrenme ortamında öğrenci motivasyonunu artırdığı sınıf içi etkileşimi güçlendirdiği ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görüşünde birleşmiştir. Ayrıca mizah kullanımının öğretmenlerin stresle başa çıkma ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede destekleyici olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak eğitimde mizahın özel eğitim çalışanlarının mesleki tutumlarını ve öğretim sürecini olumlu yönde etkileyen önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir.

1.12.1.2. Mesleki Özyeterlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Köseoğlu ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri incelenmiş ve bu düzeylerin cinsiyet, öğrenim türü (örgün veya açık öğretim) ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde kadın ve erkek öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum erkek ve kadın adayların mesleki yeterliklerine ilişkin benzer algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenim türü açısından bakıldığında ise örgün eğitim gören adayların açık öğretim öğrencilerine kıyasla daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu fark örgün eğitim sürecinde yüz yüze alınan eğitim ve uygulama deneyimlerinin adayların mesleki öz güvenini artırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Üniversite değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise farklı üniversitelerde öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç öğretmen eğitimi programlarının farklı üniversitelerde benzer düzeyde etkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinde öğrenim türünün önemli bir rol oynadığını, örgün eğitimin sunduğu uygulamalı deneyimlerin özyeterlik inançlarının gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca cinsiyetin özyeterlik algısı üzerinde etkili olmadığına dair bulgular öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algısının kadın ve erkek adaylar arasında benzer olduğunu destekleyen diğer çalışmaları da doğrulamaktadır. Bu bulgular öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algısının geliştirilmesi için eğitim programlarının uygulama ağırlıklı ve etkileşimli hale getirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Demirtaş ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 563 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının hem mesleki özyeterlik düzeyleri hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Ayrıca bu iki

değişken arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile Erkuş ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda yeterli görmelerinin mesleğe yönelik tutumlarını da olumlu etkilediğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının özyeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgu özyeterlik algısının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ve kadın ile erkek öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin benzer algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi ve bölüm türü gibi bazı değişkenlerin özyeterlik algısı üzerinde etkili olabildiği tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Çoklar (2014)'ın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algılarını cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışma birbirinden farklı fakültelerde öğrenim gören 398 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık öğrenim görülen bölüme göre özyeterlik düzeylerinde farklılıklar saptanmıştır. Özellikle eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden gelen adayların özyeterlik puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Can (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterlik inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi, branş ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi

özyeterlik inançları düzeyi yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterlik algılarının da anlamlı derecede yükseldiği belirlenmiştir. Özellikle 10 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu deneyimin özyeterlik inançları üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Cinsiyet değişkenine göre ise kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim düzeyi ve branş değişkenleri açısından da anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Bu durum sınıf yönetimi özyeterlik algısının cinsiyetten bağımsız olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Ayrıca yaş grupları bazında da farklılıklar incelenmiş ve yaş ilerledikçe sınıf yönetimi özyeterlik inancında bir artış gözlenmiştir. Ancak bu artış bazı yaş grupları arasında anlamlı olmamıştır. Bulgular öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki özyeterliklerinin mesleki deneyimle olumlu yönde geliştiğini ancak cinsiyet, branş veya eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bu algıyı etkilemediğini göstermiştir. Sonuçlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik beceri ve güvenlerinin mesleki tecrübe ile şekillendiğini ve eğitim programlarının deneyim kazanma fırsatları sunmasının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının benzer olması mesleki yeterlik algılarının cinsiyetten bağımsız geliştiğini destekleyen önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Özdemir (2017) köy ve şehirde yetişen öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarını incelemiştir. Bulgular şehirde yetişen öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının köydekilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu farkın özellikle sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında belirgin olduğu tespit edilmiştir. Köylere yetişen adayların sosyal çevre desteği, eğitim olanakları ve mesleki deneyim açısından şehirdekilere göre dezavantajlı oldukları görülmüştür. Ayrıca köylerde yetişen öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının geliştirilmesi için özel destek programlarının ve rehberlik hizmetlerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu çalışma öğretmen yetiştirme süreçlerinde adayların büyüdükleri çevresel koşulların mesleki yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymakta ve bunu göz önüne alan eğitim stratejilerinin

geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Yıldırım ve Demirtaş (2018) öğretmen adaylarının sosyal çevre algıları ile özyeterlik ve mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyal çevre algısının öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Sosyal çevre desteği yüksek olan adayların mesleki görevlerini yerine getirme konusunda daha güçlü bir özgüvene sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca sosyal çevre algısının mesleki tutumu olumlu yönde etkilediği ve bu tutumun da özyeterlik algısıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde sosyal çevresel faktörlerin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma öğretmen yetiştirme programlarının adayların sosyal çevre algılarını güçlendirecek ve özyeterliklerini artıracak stratejiler geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yılmaz, Aydın ve Arslan (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları çeşitli açılardan değerlendirilmiş ve bu algının akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının akademik başarılarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alanlarındaki yüksek özyeterlik algısının adayların akademik performanslarını artırmada belirleyici olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarılarının mesleki özyeterlik algılarının gelişimine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu bulgu adayların hem akademik hem de mesleki gelişim süreçlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında adayların özyeterlik duygularını güçlendirecek pedagojik yaklaşımların önemini vurgulanmıştır. Bu kapsamda adayların kendilerine olan güvenlerini artıracak öğrenme süreçlerinin akademik başarılarını ve mesleki yeterlik algılarını olumlu etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde akademik başarı ve özyeterlik algısının karşılıklı etkileşim içinde olduğunu göstererek öğretmen yetiştirme programlarının bu

dinamiği dikkate alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Temizkan ve Bulut (2018)'un araştırmasında 257 Türkçe öğretmeni adayının öğretmen özyeterlik inançları cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ancak akademik başarı düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının bazı alt boyutlarda erkeklere göre daha yüksek puanlar almasına rağmen bu farklar anlamlı bulunmamıştır. Sonuçlar özyeterlik inancının daha çok bireyin başarı algısı ve öğrenim sürecindeki deneyimleriyle şekillendiğini ortaya koymuştur.

Kırkıcı ve Erdoğan (2018) tarafından yapılan araştırmada kırsal ve kentsel bölgelerde yetişen öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin motivasyon kaynakları, öğrenmeye yönelik tutumları ve başarıya olan yaklaşımları incelenerek coğrafi ve sosyoekonomik faktörlerin akademik motivasyon üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bulgular kentsel bölgede yetişen öğrencilerin genel olarak daha yüksek akademik motivasyona sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma çevresel ve kültürel farklılıkların öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve mesleki gelişimlerine yansıdığını ortaya koymuştur. Bu çalışma öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkilerin anlaşılmasında bölgesel farklılıkların dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Turan ve Koç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal çevrenin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi kırsal ve kentsel örneklem üzerinden incelenmiştir. Çalışmada sosyal çevreden kaynaklanan destek, etkileşim ve kaynakların öğrenme motivasyonunu nasıl şekillendirdiği analiz edilmiştir. Bulgular kentsel çevrede bulunan öğrencilerin sosyal destek açısından daha avantajlı olduğu ve bunun öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca kırsal bölgelerde sosyal çevre koşullarının öğrenme motivasyonunu sınırlayıcı etkiler yapabileceği tespit edilmiştir. Araştırma

öğrenme süreçlerinde sosyal çevrenin önemli bir belirleyici olduğunu ve bu faktörün öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarıyla ilişkili olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Uygur Celep ve Taymaz Sarı (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma öğretmenlerin oyun temelli öğretim süreçlerindeki deneyimlerine ve algılarına odaklanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun oyun yoluyla öğretim konusunda kendilerini yeterli hissettikleri, özellikle yaratıcı oyunlar geliştirme, çocuğun ilgisini çekme ve etkinlikleri bireysel ihtiyaçlara göre uyarlama konularında yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Bulgular ayrıca oyun temelli öğretimin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırdığını ve sınıf içi etkileşimi kolaylaştırarak öğretme süreçlerini daha verimli hale getirdiğini göstermiştir. Araştırma öğretmenlerin oyun temelli öğretimi yalnızca çocuk gelişimi açısından değil, aynı zamanda mesleki özyeterliklerinin güçlenmesi açısından da değerli bulduklarını ortaya koymuştur.

Bayat (2025) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı temel alınarak öğretmen özyeterlik kaynakları kişisel başarı deneyimleri, dolaylı deneyimler (model alma), sözel ikna ve fizyolojik/duygusal durumlar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özyeterlik kaynaklarından en etkili olanının kişisel başarı deneyimleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev süresi arttıkça özyeterlik algılarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca şehirlerde çalışan öğretmenlerin kırsal bölgelerde çalışanlara kıyasla daha yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu durum coğrafi ve çevresel koşulların öğretmenlerin özyeterlik kaynaklarını etkileyebileceğini göstermektedir. Buna ek olarak kadın öğretmenlerin dolaylı deneyimler ve sözel ikna boyutlarında erkek meslektaşlarına göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Duygusal/fizyolojik

durumlar ise genellikle özyeterlik üzerinde olumsuz etkiler göstermiştir. Özellikle stres ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür.

1.12.2. Yurt Dışı Araştırmalar

1.12.2.1. Oyun ve Oyun Severlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Gingsburg (2007) tarafından yapılan araştırmada oyun aktivitelerinin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkıları detaylı şekilde ele alınmıştır. Ginsburg'a göre oyun çocuğun problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin gelişmesini destekleyen temel bir araçtır. Ayrıca oyun sayesinde çocuklar çevreleriyle etkileşim kurar, sosyal kuralları öğrenir ve duygusal zekâlarını geliştirirler. Araştırma oyun ve oyun temelli etkinliklerin çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığı, özyeterlik duygusunu güçlendirdiği ve ebeveyn-çocuk arasındaki güven ilişkisini pekiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca oyun fırsatlarının sağlanmasının çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimi için kritik olduğunu ve ailelerin bu süreçte aktif rol almasının gerekliliğini belirtmiştir. Ginsburg'un oyun ve gelişim üzerine yaptığı vurgu öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin mesleki görevlerini yerine getirme konusundaki özgüvenlerini artırdığına dair bulguları desteklemektedir. Bu durum oyun temelli yaklaşımların sadece öğrencilerin değil, öğretmen adaylarının da mesleki becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Proyer (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yetişkin bireylerde oyun severlik (playfulness) eğiliminin psikolojik iyi oluş, kişilik özellikleri, yaşam hedefleri ve yaratıcılık gibi değişkenlerle olan ilişkisi çok yönlü bir biçimde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin oyun severlik düzeyleri ile dışadönüklük, olumlu duygulanım, yaşam doyumu ve yaratıcı problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan çok yöntemli değerlendirme teknikleri sayesinde oyun severliğin bireyin yaşamında kalıcı ve

işlevsel bir kişilik özelliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca oyun severlik düzeyinin sadece demografik faktörlerle değil bireyin psikolojik ve sosyal gelişim süreçleriyle de yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular bireylerin oyun eğilimlerinin mezun oldukları lise türü gibi yüzeysel değişkenlerden ziyade kişisel deneyimler, mizah anlayışı ve yaşamla kurdukları ilişki biçimleriyle şekillendiğine işaret etmektedir.

Csikszentmihalyi (2014) "akış" teorisi bağlamında yaptığı araştırmalar bireylerin oyun oynarken deneyimledikleri akış durumunun bireysel farklılıklarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu teoriye göre oyun severlik ve oyun motivasyonu kişiden kişiye değişirken dışsal faktörlerin etkisi sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre oyun severlikte anlamlı farklılıklar bulunmaması bu kuramsal çerçeveyle de uyumludur.

Lieberman (2015) ise oyun ve eğlence davranışlarının sosyo-kültürel bağlamda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmada yetişkinlerin oyun davranışlarının yalnızca biyolojik değil aynı zamanda sosyal normlar ve bireysel farklılıklar doğrultusunda şekillendiğini ifade edilmiş ve cinsiyetin ikincil bir faktör olduğu belirtilmiştir. Bu görüş cinsiyete dayalı farklılıkların oyun severlik eğilimlerinde temel belirleyici olmadığını desteklemektedir.

Barnett (2016) yetişkinlerin oyun severlik eğilimlerini incelemiş ve bu eğilimlerin bireysel psikolojik özelliklerle daha yakından ilişkili olduğunu, cinsiyetin ise bu bağlamda anlamlı bir belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmasında yetişkinlerin oyun oynama motivasyonları ile eğlenceli etkinliklere katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi detaylı olarak ele alan Barnett, cinsiyetler arasında gözlemlenen farklılıkların minimal ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığını vurgulamıştır. Bu sonuçlar yetişkin oyun davranışlarının daha çok kişisel motivasyon ve çevresel faktörler tarafından şekillendiğini göstermektedir.

Proyer (2017) yetişkin bireylerin oyunseverlik düzeylerinin bireysel farklılıklarla yakından ilişkili olduğunu ve bu farklılıkların psikolojik iyi oluşla bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Araştırmasında özellikle kendiliğinden eğlence davranışlarının bireyler arasında büyük ölçüde değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının planlanmamış ve içgüdüsel eğlenme davranışları bireysel özelliklere göre önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir.

Proyer (2017b) tarafından yapılan meta-analitik bir inceleme de benzer sonuçlar sunmaktadır. Proyer yetişkinlerde oyun severlik ve eğlence eğilimlerinin cinsiyetten ziyade kişilik özellikleri ve sosyal çevre ile güçlü ilişkiler içerisinde olduğunu bildirmiştir. Araştırmada kadın ve erkeklerin oyun oynama motivasyonları ve eğlence davranışları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ve bireysel farklılıkların ön plana çıktığı belirtilmiştir.

Zeng ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışma ise video oyunları bağlamında oyun motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin oyun oynama eğilimlerinin cinsiyetten bağımsız olarak kişilik özellikleri, deneyim ve sosyal çevre faktörleriyle daha çok ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular oyun severlik eğilimlerinin çok boyutlu ve bireysel farklılıklar üzerine kurulu olduğunu göstermektedir.

Ryan ve Deci (2020) tarafından yapılan çalışmada bireylerin motivasyon kaynaklarının özellikle içsel motivasyonun oyun oynama davranışlarında belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma oyun severlik eğilimlerinin yaş, eğitim ya da sınıf düzeyinden bağımsız olarak içsel motivasyonla şekillendiğini ve zaman içinde sabit kalabileceğini göstermektedir. Bu bulgu oyun severlikte sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonuçlarını desteklemektedir.

Kim ve Lee (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının oyunseverlik düzeyleri ile öğretme yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. Oyun temelli öğretim stratejilerini benimseyen öğretmen

adaylarının sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konularında kendilerini daha yeterli hissettikleri gözlemlenmiştir.

Proyer ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada yetişkinlerin oyun severlik eğilimlerinin kişilik özellikleri ve içsel motivasyonla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmada oyun severlik düzeylerinin yaş, eğitim seviyesi ve demografik değişkenlerden büyük ölçüde bağımsız olduğu ve zaman içinde sabit kaldığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar oyun severlik eğilimlerinin bireysel ve kişilik temelli bir özellik olduğunu ve eğitim süreci gibi dışsal faktörlerden etkilenmediğini göstermektedir.

Frede & Hodges (2023) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığı gözlemlenmiş ve çeşitli sınıf gözlem araçlarıyla ölçülmüştür. Çalışma öğretmenlerin oyunla ilgili becerilerinin öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katkı sağladığını ve öğretmenlerin oyun sevme eğilimlerinin pedagojik uygulamalarda önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Dierenfeld (2024), ortaöğretim öğretmenlerinin oyunla etkileşimlerini incelemiş ve öğretmenlerin oyun temelli uygulamalara katılımının onların iyilik halleri ve mesleki motivasyonları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmada oyun etkinliklerinin öğretmenlerin iş memnuniyetini ve stresi yönetme becerilerini artırdığı belirtilmiştir.

Darwich ve arkadaşları (2025) öğretmen eğitimine oyun temelli pedagojilerin entegrasyonunu ele almış ve bu yaklaşımın öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını rapor etmiştir. Araştırma oyun temelli yöntemlerin öğretmenlerin mesleki özyeterlik algısını güçlendirdiğini ve öğrencilerin sınıf içi katılımını artırabileceğini vurgulamaktadır.

O’Sullivan ve arkadaşları (2025) tarafından İrlanda’da gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin oyun temelli pedagojileri müfredata entegre etme süreçleri incelenmiştir. Bulgular oyun temelli pedagojilerin öğrenme süreçlerini desteklediğini ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte müfredat baskıları öğretmenlerin oyun temelli yaklaşımlardaki deneyim eksikliği ve sınıf yönetimi zorlukları gibi engellerin bu pedagojilerin uygulanmasını sınırladığı belirlenmiştir. Araştırma ayrıca öğretmenlerin olumlu tutumları, okul yönetiminin desteği ve yeterli kaynakların bulunabilirliği gibi faktörlerin oyun temelli pedagojilerin uygulanmasını kolaylaştırdığına işaret etmektedir.

1.12.2.2.Mesleki Özyeterlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Ashton (1984) tarafından yapılan çalışmada öğretmen özyeterliği kavramı etkili öğretmen eğitimi için motive edici bir olgu olarak ele alınmıştır. Çalışma öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine olan inançlarının öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamıştır. Çalışmada öğretmen özyeterliğinin geliştirilmesinin öğretmen eğitimi programlarının temel hedeflerinden biri olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha etkili öğretim yöntemleri kullanmalarını sağlama yönünde önemli bir yaklaşım sunmakta ve mesleki gelişimde özyeterlik algısının kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Gibson ve Dembo (1984) tarafından yapılan araştırmada öğretmen özyeterliği kavramının yapısal geçerliliği incelenmiştir. Çalışma öğretmenlerin kendi öğretim yeterliklerine ilişkin inançlarının öğrenci başarısı ve öğretim süreçlerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli katkılar sağlamıştır. Araştırmada öğretmen özyeterliği iki ana boyutta ele alınmış, kişisel başarı beklentisi ve mesleki kontrol algısı olarak tanımlanmıştır. Bulgular öğretmenlerin bu özyeterlik boyutlarının sınıf içi performans ve öğrenci motivasyonu üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermiştir. Bu çalışma öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını

değerlendirirken özyeterlik kavramının çok boyutlu yapısını dikkate almanın önemini vurgulamaktadır.

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen "Özbelirlenim Kuramı" bireylerin motivasyonlarını ve davranışlarını anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunar. Çalışmada insan davranışlarının "ne" (hedefler) ve "neden" (motivasyon kaynakları) boyutları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre bireylerin davranışlarını sürdürmelerinde ve hedeflerine ulaşmalarında üç temel psikolojik ihtiyaç belirleyici rol oynamaktadır: Özerklik (davranışların kendi isteğiyle yapılması), yeterlik (kendi yeteneklerinin etkinliği) ve ilişki (başkalarıyla anlamlı bağlar kurma). Bu ihtiyaçların tatmini bireylerin içsel motivasyonunu güçlendirerek daha yüksek performans, öğrenme ve psikolojik iyi oluşa yol açmaktadır. Bulgular motivasyonun niteliğinin bireylerin davranışlarının sürekliliği ve kalitesi üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermiştir. İçsel motivasyonun desteklendiği ortamlarda bireyler daha yaratıcı, esnek ve kalıcı performans sergilemektedir. Eğitim bağlamında ise öğretmenlerin ve öğrenme ortamlarının bu üç temel ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmesi öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının ve genel motivasyon düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında adayların özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarını destekleyici yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği görülmüştür.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından yapılan çalışmada öğretmen özyeterliği kavramı kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve ölçülmesinin zorlukları tartışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine dair inançlarının öğrenci başarısı ve öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırmacılar öğretmen özyeterliğinin çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi alt boyutları içerdiğini belirtmiştir. Çalışmada geliştirilen ölçüm araçları öğretmen özyeterliğinin farklı bileşenlerini ayırt ederek daha güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu araştırma öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelerken özyeterlik

kavramının derinlemesine anlaşılması ve ölçümünde temel bir kaynak olarak önem taşımaktadır.

Hoy ve Spero (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda öğretmen özyeterliği düzeylerinde meydana gelen değişimler incelenmiştir. Çalışma dört farklı özyeterlik ölçüm aracının karşılaştırılması yoluyla öğretmenlerin zaman içinde kendi mesleki yeterlik algılarının nasıl evrildiği üzerine odaklanmıştır. Bulgular öğretmen özyeterliğinin başlangıçta nispeten düşük seviyelerde olduğunu ancak mesleki gelişimle birlikte anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca farklı ölçüm araçlarının özyeterlik algısını farklı boyutlarda değerlendirdiği ve bu nedenle çok boyutlu bir yaklaşımın gerekliliği vurgulanmıştır. Bu çalışma öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi anlamada özyeterlik algısının zaman içindeki dinamik yapısının göz önünde bulundurulmasının önemini desteklemektedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından yapılan araştırmada 244 öğretmenin özyeterlik düzeyleri ile tükenmişlik yaşantıları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algılarının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısı gibi tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bulgulara göre yüksek öğretmen özyeterliğine sahip bireyler daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamakta kendilerini daha etkili, yeterli ve kontrollü hissetmektedir. Ayrıca yaş, mesleki deneyim süresi ve cinsiyet gibi değişkenlerle öğretmen özyeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Özellikle cinsiyetin özyeterlik inançlarını belirleyici bir unsur olmadığı görülmüştür.

Lee ve Tsai (2010), yaptıkları çalışmada eğitim teknolojilerinin öğretim sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin algılanan özyeterlik inançları ile pedagojik inançlarının rolünü incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki özgüvenleri ile eğitimde teknolojiye yönelik tutumları ve inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgular öğretmenlerin yüksek özyeterlik algısına

sahip olduklarında eğitim teknolojilerini daha etkin ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlarla kullanmaya daha istekli olduklarını göstermiştir. Ayrıca pedagojik inançların öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki tutumlarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmeleri için sadece teknik bilgiye değil aynı zamanda pedagojik inançlarının da desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmen eğitim programlarında hem özyeterlik duygusunun hem de pedagojik farkındalığın geliştirilmesine yönelik stratejilerin uygulanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Lee ve Tsai'nin çalışması öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ile pedagojik tutumlarının eğitim teknolojilerinin benimsenmesinde kritik faktörler olduğunu göstermesi açısından özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının desteklenmesi gerektiğini savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Fives ve Buehl (2012), öğretmen inançları alanındaki kavramsal karmaşıklıkları ve belirsizlikleri ele aldıkları kapsamlı bir derleme çalışması sunmaktadır. Çalışmada öğretmen inançlarının tanımı, yapısı ve kapsamı üzerine çeşitli yaklaşımlar gözden geçirilmiş, bu kavramın neden "dağınık" ve "karmaşık" olarak nitelendirildiği tartışılmıştır. Araştırmacılar öğretmen inançlarının birçok farklı boyutta ve bağlamda ortaya çıktığını, ölçüm ve değerlendirmede tutarsızlıkların olduğunu ve bu nedenle alanda sistematik bir kavramsal netlik sağlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen inançlarının öğretim uygulamaları, öğrencilerle etkileşim ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik yapılan araştırmaların kapsamı değerlendirilmiş, çeşitli araştırma yöntemlerinin avantajları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. Araştırma öğretmen inançlarının hem bilişsel hem de duyuşsal yönleri kapsadığını ve bu inançların öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Fives ve Buehl (2012) öğretmen inançlarının eğitimdeki etkisinin daha iyi anlaşılması için kavramsal tutarlılığın artırılması ve daha sağlam ölçüm araçlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde inançlarının ve özyeterlik algılarının karşılıklı etkileşim içinde olduğunu dolayısıyla bu iki kavramın birlikte ele alınmasının eğitim

araştırmalarına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Çalışma öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının tasarımında öğretmen inançlarının dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir.

Klassen ve Tze (2014) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik inançları, kişilik özellikleri ve öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkiler kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma öğretmen özyeterliğinin öğretim başarısı üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarken aynı zamanda öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de mesleki performans ve etkili öğretim süreçlerinde belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları özellikle dışadönüklük ve sorumluluk gibi kişilik boyutlarının öğretmen özyeterliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ve mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirirken kişilik faktörlerinin de dikkate alınmasının gerekliliğini desteklemektedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin bireysel ve kolektif mesleki özyeterlik algıları ile algılanan iş kaynakları ve iş talepleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma öğretmenlerin iş ortamındaki destekleyici kaynaklar ve karşılaştıkları taleplerin hem bireysel hem de kolektif özyeterlik algılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bulgular öğretmenlerin özyeterlik algılarının artırılmasının iş talepleri ile başa çıkabilme ve okul ortamına katılım düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Simmons (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada gençlik gelişim merkezlerinde görev yapan 66 özel eğitim öğretmeninin öz-yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri ile iş doyumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının iş tatmini üzerinde etkili olduğunu ve bu ilişkilerin gençlik gelişim merkezlerinde öğretmen devamsızlığını azaltma ve öğrencilerin eğitimsel başarısını artırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Hafner (2024) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin deneyim düzeylerinin mesleki özyeterlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı gibi özyeterlik boyutlarıyla ilişkisini değerlendirmektedir. Bulgular deneyimli öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının genellikle daha yüksek olduğunu ve bu durumun öğretim süreci ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Saloviita ve Almulla (2024) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen özyeterliği ile öğretmenlerin deneyim yılları ve aldıkları mesleki gelişim saatleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma öğretmenlerin genel özyeterlik düzeyleri ile alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi üzerinde deneyim ve mesleki gelişim saatlerinin etkisini değerlendirmiştir. Bulgular öğretmenlerin deneyim yıllarının genel özyeterlik ve sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri boyutlarında anlamlı bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte mesleki gelişim saatlerinin özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının etkili ve işlevsel bir biçimde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi ve etik kurul iznine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ve mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "İlişkisel (Korelasyonel) Tarama Modeli" kullanılmıştır. "İlişkisel Tarama Modeli"nde iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisi ve tutarlılığı incelenmektedir (Şata, 2020). Bu modelde değişkenlerin birlikte değişme durumları ve değişikliğin gerçekleşmesi halinde bunun nasıl olduğu ile ilgili cevaplar aranmaya çalışılır (Karasar, 2022). Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ve mesleki özyeterlik algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, büyüdüğü yerleşim yeri) göre incelenmiştir. Bu yönüyle nedensel karşılaştırma modeli de araştırma yöntemine dâhil edilmiştir (Balcı, 2010; Can, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim öğretim yılında özel eğitim öğretmenliği lisans programında eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 165 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının belirli ölçütlere göre bilgi açısından zengin olabilecek çalışma gruplarını seçmesine olanak tanımanın yanında

(Patton, 2014) araştırmanın derinlemesine ve anlamlı bulgular ortaya koyabilmesine imkân verir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem ile katılımcılar çalışmanın amacına ve araştırmacının imkânlarına uygun şekilde belirlenmiştir (Karasar, 2022). Katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

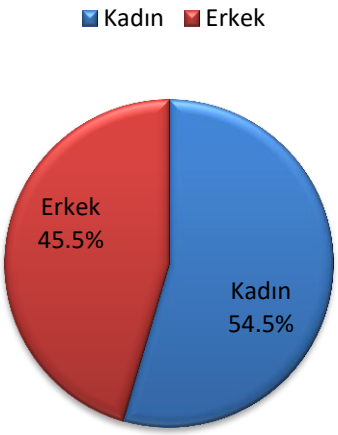
Tablo 1.Özel eğitim öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin dağılımı

	Gruplar	**(*f*)**	**(%)**	**Toplam**
Cinsiyet	Kadın	90	54,5	165
	Erkek	75	45,5	
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	42	25,4	165
	2.Sınıf	59	35,8	
	3.Sınıf	31	18,8	
	4.Sınıf	33	20,0	
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	101	61,2	165
	Diğer Liseler	64	38,8	
Büyüdüğü Yerleşim Yeri	Şehir	111	67,3	165
	Kırsal	54	32,7	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların %54,5'i (n=90) kadın, %45,5'i ise (n=75) erkektir. Bu sonuç cinsiyet açısından görece dengeli bir örneklem yapısını göstermektedir. Sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında, öğretmen adaylarının %25,4'ü (n=42) 1. sınıf, %35,8'i (n=59) 2. sınıf, %18,8'i (n=31) 3. sınıf ve %20,0'ı (n=33) 4. sınıfta eğitim görmektedir. Bu durum örneklemin farklı sınıf düzeylerini kapsadığını ve çalışmanın kapsamının geniş olduğunu göstermektedir. Mezun olunan lise türü açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunu %61,2 (n=101) oranıyla Anadolu Lisesi mezunları oluştururken, %38.8'i (n=64) diğer liselerden (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi %12.1 (n=20), Anadolu İmam Hatip Lisesi %10.3 (n=17), Sosyal Bilimler Lisesi %5.5 (n=9), Açık Öğretim Lisesi %5.5 (n=9), Çok Programlı Anadolu Lisesi %4.2 (n=7), Fen Lisesi %1.2 (n=2)) mezundur. Büyüdükleri yerleşim yeri dağılımında ise katılımcıların %67,3'ü (n=111) şehirde, %32.7'si (n=54) kırsal bölgelerde büyüdüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak

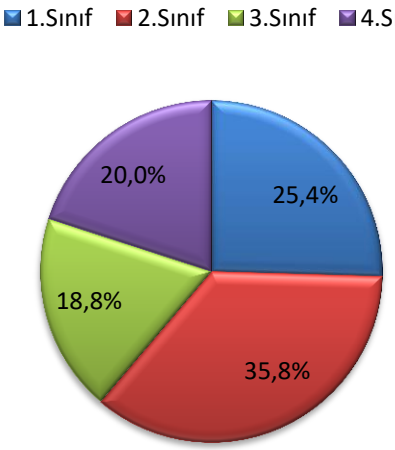
katılımcıların demografik yapısı çeşitli coğrafi ve sosyo-kültürel özellikleri yansıtmakta, farklı eğitim geçmişlerine sahip öğretmen adaylarının temsil edildiği dengeli bir örneklem sunmaktadır.

Grafik 1. Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı



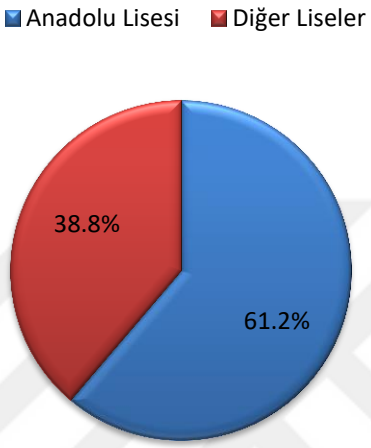
Grafik 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının %54,5'inin kadın (N=90), %45,5'inin erkek (N=75) olduğu görülmektedir.

Grafik 2. Özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeyi dağılımı



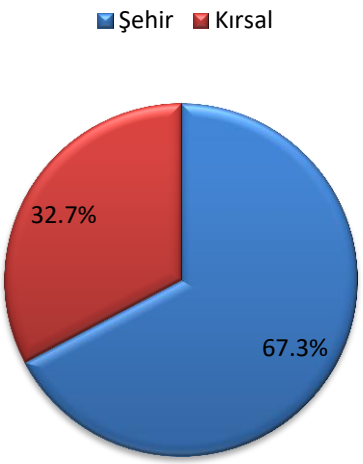
Grafik 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının %25,4'ünün 1.sınıf (N=42), %35,8'inin 2.sınıf (N=59), %18,8'inin 3.sınıf (N=31) ve %20'sinin 4.sınıf (N=33) olduğu görülmektedir.

Grafik 3. Özel eğitim öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü dağılımı



Grafik 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının %61,2'sinin Anadolu Lisesi (N=101), %38,8'inin Diğer Liselerden (N=64) mezun olduğu görülmektedir.

Grafik 4. Özel eğitim öğretmen adaylarının büyüdükleri yerleşim yeri dağılımı



Grafik 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının çocukluklarının %67,3'ünün şehir (N=111), %32,7'sinin kırsalda (N=54) geçtiği görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu", Shen, Chick, ve Zinn (2014) tarafından geliştirilen, Yurt ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği (YEEÖÖ)" ve Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)" kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından "Demografik Bilgi Formu" hazırlanmıştır (Ek 1). Bu form araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü ve büyüdükleri yerleşim yeri gibi temel demografik bilgiler içermektedir. Demografik değişkenler araştırmada elde edilen bulguların farklı gruplar arasında karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Böylece öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli sosyo-demografik faktörlere göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilebilmektedir. Form, katılımcıların kolaylıkla yanıtlayabileceği kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuş ve sadece bilimsel amaçla kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

2.3.2. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)

Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik düzeylerini belirlemek amacıyla Shen, Chick ve Zinn (2014) tarafından geliştirilen, Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği

(YEEÖÖ)" kullanılmıştır (Ek 2). Ölçek, bireylerin eğlenme ve oyun odaklı etkinliklere yönelik bireysel eğilimlerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş psikometrik bir ölçme aracıdır. İngilizce kaynaklarda "Playfulness" olarak yer alan oyun severlik Türkçede "oyun severlik, eğlence ya da oynama eğilimi" şeklinde ifade edilmektedir. Yurt ve arkadaşları (2016)'nın yaptıkları uyarlama çalışmasında "Oyun Severlik" kavramı kullanılmıştır. YEEÖÖ, eğlence arayışı motivasyonu, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik olmak üzere 3 (üç) alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 19 madde içeren ölçek beşli likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum). 2, 4, 6, 7, 10, 13, 14, 17 ve 19. maddeler "eğlence arayışı motivasyonu", 1, 3, 9, 12 ve 18. maddeler "baskılanmamışlık", 5, 8, 11, 15 ve 16. maddeler "kendiliğindenlik" alt boyutları ile ilgili soruları içermektedir. Ölçek maddelerinden 4'ü (1, 9, 12 ve 18) olumsuz, 15'i olumlu yapıdadır. Cronbach Alpha katsayısı .85 olan ölçeğin alt boyutlar açısından katsayısının, "eğlence arayışı motivasyonu" alt boyutu için .84, "baskılanmamışlık" alt boyutu için .58 ve "kendiliğindenlik" alt boyutu için .73 olduğu görülmüştür. YEEÖÖ'den alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'dir. YEEÖÖ puan ortalamalarının yorumlanması 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek şeklinde yapılmaktadır (Yurt vd., 2016). Bu yönüyle YEEÖÖ, bireylerin oyun ve eğlenceye yönelik eğilimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bu ölçekten aldıkları puanlar oyun severlik eğilimlerinin nicel bir göstergesi olarak kullanılmıştır.

2.3.3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)

Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)" kullanılmıştır (Ek 3). Ölçek, öğretmenlerin kendi öğretme becerilerine ilişkin inançlarını ölçmeyi amaçlayan özbildirim temelli bir araçtır. ÖÖÖ, "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" olmak üzere 3 (üç) alt boyuttan oluşmakta ve 24 madde içermektedir. Maddelerinin tamamı olumlu

yapıda olan ölçeğin toplam varyansının %54 olduğu, .60 ve .85 arasında faktörlere ait yük değerleri içerdiği görülmüştür (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ölçek maddelerinin derecelendirilmesi dokuzlu tipte olacak şekilde geliştirilmiştir. ÖÖÖ'nün alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak ölçülmüştür. Alt boyutlarda ise "öğrenci katılımı" .87, "öğretim stratejileri" .91 ve "sınıf yönetimi" .90 bulunmuştur (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ölçek Türkçeye çevrilirken boyutlar aynı kalmış, güvenirlik katsayısı .93, öğrenci katılımı .82, öğretim stratejileri .86 ve sınıf yönetimi .84 olarak ölçülmüştür. ÖÖÖ'den alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. ÖÖÖ puan ortalamalarının yorumlanması 1.00-2.60 yetersiz, 2.61-4.20 çok az yeterli, 4.21-5.80 biraz yeterli, 5.81-7.40 oldukça yeterli, 7.41-9.00 çok yeterli şeklinde yapılmaktadır (Çapa vd., 2005). Araştırmada öğretmen adaylarının genel ve alt boyutlara ilişkin özyeterlik düzeyleri bu ölçek aracılığıyla ölçülmüş ve oyun severlik eğilimleriyle olan ilişkisi analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu bölümde veri toplama süreci ile verilerin hangi yöntemle ve ne şekilde elde edildiği açıklanmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ve analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde izlenen yöntemler sistematik biçimde aktarılmıştır.

2.4.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikli olarak hem "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)" hem de "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)"'ni Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan ölçeklerin araştırmada kullanılması için 13.05.2025 tarihinde ıslak imzalı şekilde gerekli izinler temin edilmiştir (Ek 4, Ek 5, Ek 6). Araştırmanın bilimsel etik açısından sakınca bulundurmadığına dair etik kurul onayından sonra "Demografik Bilgi Formu", "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)" ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)"nde bulunan sorular çevrim içi anket formu üzerine işlenerek veriler toplanmaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı tarafından bizzat üniversiteye gidilerek özel eğitim öğretmenliği lisans

programında eğitim gören öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılmış ve anket formu çevrim içi ortamda katılımcılara gönderilmiştir. Gelen veriler araştırmacı tarafından takip edilerek elektronik ortamda kaydedilmiştir.

2.4.2. Verilerin Analizi

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar elektronik ortamda toplanmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak analize hazır hale getirilmiştir. Elde edilen veriler IBM SPSS 26 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) kullanılarak analiz edilmiştir. İleri araştırmalara geçmeden önce YEEÖÖ'deki 1, 9, 12 ve 18. maddeler olumsuz soru olduğundan SPSS'te ters maddeler olarak düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra değişkenler arası ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's Rank korelasyon analizi, gruplar arası farklılıkları belirlemek için ise Bağımsız Örneklemler T Testi, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizlerinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

"Demografik Bilgi Formu" ile toplanan çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, büyüdükleri yerleşim yeri) ait verilerin frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarının "YEEÖÖ"den ve "ÖÖÖ"den aldıkları puanların çeşitli değişkenler açısından normal dağılıp dağılmadığını görmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) ile kolmogorov-smirnov ve shapiro-wilk katsayıları değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında ölçeklerden alınan puanların toplamı yerine madde ortalamalarının kullanılması yaygın ve önerilen bir uygulamadır. Çünkü ölçekler farklı sayıda madde içerebilir ve toplam puan madde sayısına bağlı olarak değişkenlik gösterirken ortalama puan madde sayısından bağımsız olarak katılımcıların genel tutumunu daha doğru yansıtmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Ayrıca ortalama puanlar farklı ölçekler arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmakta ve standartlaştırılmış sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Field,

2018). Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalamaları hesaplanarak analizler gerçekleştirilmiştir. SPSS 26 programında ilgili maddelerin ortalaması "Compute Variable" fonksiyonu kullanılarak elde edilmiştir. Bu yöntem ölçek puanlarının daha anlamlı ve tutarlı yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Tabachnick & Fidell, 2019).

Özel eğitim öğretmen adaylarının YEEÖÖ toplam puan ortalaması ile birlikte "eğlence arayışı motivasyonu", "baskılanmamışlık" ve "kendiliğindenlik" alt boyutlarına ait puan ortalamalarına ilişkin frekans, min-max değerler, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2."Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)" ve alt boyutlarına ait minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları

	N	Min	Max	x̄	ss	Çarpıklık	Basıklık
Eğlence Arayışı Motivasyonu	165	1,22	4,00	3,40	,57	-1,122	,935
Baskılanmamışlık	165	1,20	3,40	2,20	,47	,175	-,403
Kendiliğindenlik	165	1,00	4,00	2,99	,63	-,388	,020
YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	165	1,74	3,53	2,97	,33	-,873	,353

Tablo 2'de görüldüğü üzere, eğlence arayışı motivasyonu alt boyutunda puanlar minimum 1,22 ve maksimum 4,00 arasında değişmektedir. Bu alt boyutun ortalaması 3,40, standart sapması ise ,57'dir. Çarpıklık değeri -1,122 ve basıklık değeri ,935'tir. Baskılanmamışlık alt boyutunda puanlar 1,20 ile 3,40 arasında değişmekte olup ortalama 2,20 ve standart sapma ,47'dir. Bu değişkenin çarpıklık değeri ,175 ve basıklık değeri -,403'tür. Kendiliğindenlik alt boyutunun puan aralığı 1,00 ile 4,00 arasında değişmektedir. Bu boyutun ortalaması 2,99, standart sapması ,63; çarpıklık değeri -,388 ve basıklık değeri ,020'dir. YEEÖÖ toplam puan ortalaması minimum 1,74 ve maksimum 3,53 arasında değişmektedir. Toplam puan ortalaması 2,97, standart sapması ,33; çarpıklık değeri -,873 ve basıklık değeri ,353 olarak hesaplanmıştır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının ÖÖÖ toplam puan ortalaması ile birlikte "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarına ait puan ortalamalarına ilişkin frekans, min-max değerler, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3."Öğretmen Özyeterlik Özelliği Ölçeği (ÖÖÖ)" ve alt boyutlarına ait minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları

	N	Min	Max	x̄	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci Katılımı	165	2,13	9,00	6,04	1,31	-,236	,605
Öğretim Stratejileri	165	1,88	9,00	6,10	1,32	-,228	,478
Sınıf Yönetimi	165	2,13	9,00	6,06	1,37	-,164	,043
ÖÖÖ Toplam Puan Ortalaması	165	2,17	9,00	6,07	1,30	-,189	,381

Tablo 3'e bakıldığında, öğrenci katılımı alt boyutunda puanlar 2,13 ile 9,00 arasında değişmektedir. Ortalama değer 6,04, standart sapma 1,31, çarpıklık değeri -,236 ve basıklık değeri ,605 olarak hesaplanmıştır. Öğretim stratejileri alt boyutunda puanlar 1,88 ile 9,00 arasında değişmekte olup ortalama 6,10 ve standart sapma 1,32'dir. Bu boyutun çarpıklık değeri -,228 ve basıklık değeri ,478'dir. Sınıf yönetimi alt boyutunun puanları 2,13 ile 9,00 arasında değişmekte, ortalama 6,06 ve standart sapma 1,37 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri -,164 ve basıklık değeri ,043'tür. ÖÖÖ toplam puan ortalaması 2,17 ile 9,00 arasında değişmekte olup, ortalama 6,07, standart sapma 1,30; çarpıklık değeri -,189 ve basıklık değeri ,381 olarak raporlanmıştır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının YEEÖÖ ve ÖÖÖ'den aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki gruplu değişkenlerde parametrik gruplarda bağımsız örneklem t-testi ve non-parametrik gruplarda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Field, 2018). Diğer yandan ikiden fazla grup içeren değişkenlerde gruplar arası farklılıkları analiz etmek için parametrik gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve non-parametrik gruplarda Kruskal

Wallis testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019). ANOVA ve Kruskal Wallis testleri sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmesi durumunda ($p<0,05$) farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla uygun post hoc testler uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2019).

2.5. Etik Kurul İzni

Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın, bilimsel etik açısından sakınca bulundurmadığının belirlenmesi amacıyla Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 18.06.2025 tarihli ve 2025.06.05 karar nolu etik kurul onayı alınmıştır (Ek 7).

BÖLÜM III

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın alt problemlerine yönelik gerçekleştirilen analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Veriler tablolarla desteklenerek her bir analiz sonucuna ilişkin istatistiksel değerler sistematik biçimde raporlanmıştır.

3.1. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular YEEÖÖ'nün alt boyutları ve toplam puan ortalamasına göre min-max puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.Özel eğitim öğretmen adaylarının YEEÖÖ ve alt boyutlarından aldıkları genel puan ortalamalarının min-max, ortalama ve standart sapma sonucu

	N	Min Puan	Max Puan	x̄	ss
Eğlence Arayışı Motivasyonu	165	1,22	4,00	3,40	,57
Baskılanmamışlık	165	1,20	3,40	2,20	,47
Kendiliğindenlik	165	1,00	4,00	2,99	,63
YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	165	1,74	3,53	2,97	,33

Tablo 4 incelendiğinde, eğlence arayışı motivasyonu alt boyutunda puanlar 1,22 ile 4,00 arasında değişmektedir. Bu boyutun ortalama puanı 3,40 ve standart sapması ,57'dir. Baskılanmamışlık alt boyutuna ilişkin puanlar 1,20 ile 3,40 arasında değişmekte olup ortalama 2,20 ve standart sapma ,47 olarak hesaplanmıştır. Kendiliğindenlik alt boyutunda katılımcı puanları 1,00 ile 4,00 arasında dağılmakta olup ortalama değer 2,99 ve standart sapma ,63'tür. YEEÖÖ toplam puan ortalaması

ise 1,74 ile 3,53 arasında değişmekte olup ortalama 2,97 ve standart sapma ,33'tür. Özel eğitim öğretmen adayları eğlence arayışı motivasyonu açısından yüksek eğilime sahipken baskılanmamışlık eğilimleri daha düşük seviyede kalmaktadır. Genel olarak oyun severlik eğilimleri orta düzeydedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının oyunla ilgili motivasyonlarının güçlü olduğunu ancak bazı özgür davranma, baskılanmama gibi yönlerde daha temkinli olduklarını düşündürmektedir.

3.2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Demografik Özellikleri ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorularına ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. YEEÖÖ toplam puan ortalaması cinsiyet gruplarına göre incelendiğinde puanların genel dağılımının çarpıklık (Skewness = –0,873) ve basıklık (Kurtosis = 0,353) açısından ±1 aralığında olduğunu göstermektedir. Ancak Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları kadın ve erkek gruplarında sırasıyla $p = 0,000$ ve $p = 0,000$ olarak bulunmuştur. Bu değerler 0,05'in altında olduğu için, YEEÖÖ puanlarının cinsiyet gruplarında normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle cinsiyet grupları arasında YEEÖÖ ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında parametrik testler yerine non-parametrik testler (Mann-Whitney U) uygulanması uygun görülmüştür.

Tablo 5.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu

Alt Boyutlar	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p
Eğlence Arayışı Motivasyonu	Kadın	90	87,79	7901,00	2944,000	0,157
	Erkek	75	77,25	5794,00		
Baskılanmamışlık	Kadın	90	82,76	7448,00	3353,000	0,942
	Erkek	75	83,29	6247,00		
Kendiliğindenlik	Kadın	90	83,27	7494,50	3350,500	0,936
	Erkek	75	82,67	6200,50		
YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	Kadın	90	87,67	7890,00	2955,000	0,169
	Erkek	75	77,40	5805,00		

*p<0.05; **p< 0.01; N=165

Tablo 5'e bakıldığında, eğlence arayışı motivasyonu boyutunda kadınların sıra ortalaması 87,79 (sıra toplamı = 7901,00) iken erkeklerin sıra ortalaması 77,25 (sıra toplamı = 5794,00) olarak bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=2944,00;p=0,157). Baskılanmamışlık boyutunda kadınların sıra ortalaması 82,76 (sıra toplamı = 7448,00), erkeklerin sıra ortalaması ise 83,29 (sıra toplamı = 6247,00) olup aradaki fark anlamlı değildir (U=3353,00;p=0,942). Kendiliğindenlik boyutunda kadınların sıra ortalaması 83,27 (sıra toplamı = 7494,50), erkeklerin ise 82,67 (sıra toplamı = 6200,50) olarak hesaplanmış ve anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (U=3350,50;p=0,936). YEEÖÖ toplam puan ortalamasına bakıldığında ise kadınların sıra ortalaması 87,67 (sıra toplamı = 7890,00), erkeklerin sıra ortalaması 77,40 (sıra toplamı = 5805,00) olarak belirlenmiştir. Bu fark da istatistiksel açıdan anlamlı değildir (U=2955,00;p=0,169). Sonuç olarak tüm alt boyutlar ve toplam puan ortalaması açısından kadın ve erkek öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. YEEÖÖ puanlarının sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiş ve her

grup için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar dağılımların hafif sola çarpık olduğunu ve çan eğrisine yakın bir basıklık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Skewness: -0,78 ila -0,87; Kurtosis: 0,30–0,36). Normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) incelendiğinde 1. ve 2. sınıf gruplarında her iki test de anlamlı bulunmuş ($p < 0,05$), bu da normal dağılımın bozulduğunu göstermektedir. 3. ve 4. sınıfta testler kısmen çelişkili sonuçlar vermiştir; bazı testler normal dağılımı desteklerken bazıları desteklememektedir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf düzeyine göre YEEÖÖ alt boyutlar ve toplam puan ortalamasını karşılaştırmak için parametrik olmayan testler (Kruskal-Wallis) uygulanması uygun görülmüştür.

Tablo 6.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonucu

Alt boyutlar	**Sınıf düzeyi**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	**χ^2**	**p**	**Farkın Kaynağı**
Eğlence Arayışı Motivasyonu	1.Sınıf	42	75,31	3	4,728	,193	Fark yoktur
	2.Sınıf	59	78,75				
	3.Sınıf	31	97,73				
	4.Sınıf	33	86,56				
Baskılanmamışlık	1.Sınıf	42	94,79	3	4,145	,246	Fark yoktur
	2.Sınıf	59	78,25				
	3.Sınıf	31	74,81				
	4.Sınıf	33	84,18				
Kendiliğilindenlik	1.Sınıf	42	81,30	3	1,430	,698	Fark yoktur
	2.Sınıf	59	88,03				
	3.Sınıf	31	83,16				
	4.Sınıf	33	76,02				
YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	1.Sınıf	42	81,93	3	1,046	,790	Fark yoktur
	2.Sınıf	59	80,19				
	3.Sınıf	31	90,71				
	4.Sınıf	33	82,14				

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 6'da görüldüğü üzere, alt boyutlar ve toplam puan ortalamaları açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Eğlence arayışı motivasyonu için 1. sınıf adaylarının

ortalama sırası 75,31, 2. sınıf 78,75, 3. sınıf 97,73 ve 4. sınıf 86,56'dır. Baskılanmamışlık alt boyutunda sırasıyla 1. sınıf 94,79, 2. sınıf 78,25, 3. sınıf 74,81 ve 4. sınıf 84,18'dir. Kendiliğindenlik alt boyutunda 1. sınıf 81,30, 2. sınıf 88,03, 3. sınıf 83,16 ve 4. sınıf 76,02'dir. YEEÖÖ toplam puan ortalaması için ise 1. sınıf 81,93, 2. sınıf 80,19, 3. sınıf 90,71 ve 4. sınıf 82,14'tür. Tüm alt boyutlar ve toplam puan ortalaması için elde edilen χ^2 değerleri 1,046 ile 4,728 arasında değişmiş ve p değerleri 0,193 ile 0,790 arasında bulunmuş olup bulgular sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak sınıf düzeyine göre özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair sonuçlar Tablo 7'da sunulmuştur. Özel eğitim öğretmen adaylarının YEEÖÖ toplam puan ortalamalarının mezun olunan lise türüne göre dağılımı incelenmiştir. Çarpıklık değeri (Skewness) -0,873, basıklık değeri (Kurtosis) 0,353 olarak bulunmuştur; bu değerler dağılımın hafif sola çarpık ve hafif basık olduğunu göstermektedir. Normallik testleri sonuçları ise Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile değerlendirilmiştir. Anadolu Lisesi mezunları için Shapiro-Wilk $p = 0,000$, diğer liseler için $p = 0,001$ olarak bulunmuştur. Her iki grup için $p < 0,05$ olduğundan, YEEÖÖ toplam puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U) kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 7.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin lise türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu

Alt Boyutlar	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p
Eğlence Arayışı Motivasyonu	Anadolu Lisesi	101	85,99	8685,00	2944,000	0,157
	Diğer Liseler	64	78,28	5010,00		
Baskılanmamışlık	Anadolu Lisesi	101	82,76	8359,00	3353,000	0,942
	Diğer Liseler	64	83,38	5336,00		
Kendiliğindenlik	Anadolu Lisesi	101	82,47	8329,00	3350,500	0,936
	Diğer Liseler	64	83,84	5366,00		
YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	Anadolu Lisesi	101	84,63	8547,50	2955,000	0,169
	Diğer Liseler	64	80,43	5147,50		

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 7'de görüldüğü üzere, yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin alt boyutları ile YEEÖÖ toplam puan ortalamasının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Eğlence arayışı motivasyonu alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması (85,99), diğer lise türlerinden mezun olan adayların sıra ortalamasından (78,28) daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=2944,000; p=0,157). Benzer şekilde baskılanmamışlık (U=3353,000; p=0,942) ve kendiliğindenlik (U=3350,500; p=0,936) alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca YEEÖÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde Anadolu Lisesi mezunlarının sıra ortalaması (84,63), diğer lise türlerinden mezun olan adayların sıra ortalamasından (80,43) yüksek bulunmasına rağmen bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=2955,000; p=0,169). Bu bulgular özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin mezun olunan lise türüne göre değişmediğini göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri büyüdükleri yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur. YEEÖÖ toplam puan ortalaması için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri, hem şehir ($p < 0,001$) hem de kırsal ($p = 0,010 / 0,005$) gruplarında anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar YEEÖÖ puanlarının bu gruplarda normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çarpıklık değeri (-0,873) ve basıklık değeri (0,353), dağılımın hafif negatif çarpık ve hafif basık olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U) uygulanması uygun görülmüştür.

Tablo 8.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin büyüdükleri yerleşim yeri değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu

Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p
Eğlence Arayışı Motivasyonu	Şehir	111	85,07	9442,50	2767,500	0,423
	Kırsal	54	78,75	4252,50		
Baskılanmamışlık	Şehir	111	81,91	9092,50	2876,500	0,673
	Kırsal	54	85,23	4602,50		
Kendiliğindenlik	Şehir	111	82,82	9193,50	2977,500	0,946
	Kırsal	54	83,36	4501,50		
YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	Şehir	111	84,82	9414,50	2795,500	0,483
	Kırsal	54	79,27	4280,50		

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 8'deki sonuçlara bakıldığında, üç alt boyut ve toplam puan ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Eğlence arayışı motivasyonu alt boyutunda şehir ve kırsalda büyüyen adaylar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Mann-Whitney U = 2767,5; Z = -0,801; p = 0,423). Baskılanmamışlık alt boyutunda da yerleşim yeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Mann-Whitney U = 2876,5; Z = -0,422; p = 0,673). Kendiliğindenlik alt boyutu açısından da şehir ve kırsal gruplar arasında fark

saptanmamıştır (Mann-Whitney U = 2977,5; Z = -0,068; p = 0,946). Son olarak YEEÖÖ toplam puan ortalaması incelendiğinde şehir ve kırsal yerleşim yerinde büyüyen adaylar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Mann-Whitney U = 2795,5; Z = -0,701; p = 0,483). Bu bulgular özel eğitim öğretmen adaylarının büyüdükleri yerleşim yerinin oyun severlik eğilimleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

3.3. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular ÖÖÖ alt boyutlarına ve toplam puan ortalamasına göre min-max puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ÖÖÖ'den Aldıkları Puan Ortalamalarının Min-Max, Ortalama Ve Standart Sapma Değeleri

Alt Boyutlar	N	Min Puan	Max Puan	$\bar{x}$	ss
Öğrenci Katılımı	165	2,13	9,00	6,05	1,32
Öğretim Stratejileri	165	1,88	9,00	6,10	1,32
Sınıf Yönetimi	165	2,13	9,00	6,07	1,37
ÖÖÖ Toplam Puan Ortalaması	165	2,17	9,00	6,07	1,30

Tablo 9'da görüldüğü üzere, öğrenci katılımı alt boyutunda puanların 2,13 ile 9,00 arasında değiştiği, ortalama puanın 6,05; standart sapmanın 1,32 olduğu görülmüştür. Öğretim stratejileri alt boyutunda en düşük puan 1,88, en yüksek puan 9,00; ortalama 6,10 ve standart sapma 1,32'dir. Sınıf yönetimi alt boyutunda puanlar 2,13 ile 9,00 arasında değişirken, ortalama 6,07 ve standart sapma 1,37'dir. Ölçeğin toplam puan ortalamasına bakıldığında en düşük puan 2,17, en yüksek puan 9,00; ortalama 6,07 ve standart sapma 1,30'dur. Özel eğitim öğretmen adaylarının ÖÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar genel olarak oldukça yeterli düzeydedir. Öğrenci

katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öğretmen adaylarının algıladıkları özyeterlik düzeyleri birbirine yakın ve tutarlı bir yapıda seyretmektedir. Ölçeğin toplam puan ortalaması da benzer şekilde oldukça yeterli seviyede olup öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Ölçekteki puan dağılımı bireysel farklılıkların varlığına işaret etmekle birlikte adayların genel olarak kendilerini mesleki anlamda yeterli hissettiklerini göstermektedir.

3.4. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algılarının Demografik Özellikleri ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorularına ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Katılımcıların ÖÖÖ toplam puan ortalamaları cinsiyete göre incelenmiştir. Kadın katılımcıların ÖÖÖ toplam puan ortalaması 6,072 ± 1,301, erkek katılımcıların ortalaması ise 6,012 ± 1,300 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğunu ve aşırı uç değerlerin olmadığını göstermektedir (Kadın: Skewness = -0,189; Kurtosis = 0,381; Erkek: Skewness = 0,184; Kurtosis = -1,990). Normallik testleri sonucunda kadın grubu için Kolmogorov-Smirnov testi p=0,105 ve Shapiro-Wilk testi p=0,105, erkek grubu için Kolmogorov-Smirnov testi p=0,077 ve Shapiro-Wilk testi p=0,341 değerlerini vermiştir. Her iki grup için de p>0,05 olduğundan, ÖÖÖ toplam puan ortalamasının normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalarda parametrik testlerin (bağımsız örneklemler t testi) kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 10.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklemler t-testi sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	x̄	ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	90	6,194	1,12	1,527	134,664	,129
	Erkek	75	5,873	1,50			
Öğretim Stratejileri	Kadın	90	6,126	1,18	,266	139,940	,791
	Erkek	75	6,070	1,49			
Sınıf Yönetimi	Kadın	90	6,115	1,20	,470	137,401	,639
	Erkek	75	6,012	1,56			
ÖÖÖ Toplam Puan Ortalaması	Kadın	90	6,145	1,13	,769	136,974	,443
	Erkek	75	5,985	1,48			

*p<0.05; **p< 0.01; N=165

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğrenci katılımı alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 6,194; erkek katılımcıların puan ortalaması ise 5,873'tür. Öğretim stratejileri alt boyutunda kadınların ortalaması 6,126; erkeklerin 6,070 olarak hesaplanmıştır. Sınıf yönetimi alt boyutunda kadınların ortalama puanı 6,115; erkeklerin ise 6,012'dir. Ölçeğin toplam puan ortalamasında kadın öğretmen adaylarının 6,145, erkeklerin ise 5,985 ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları ile toplam özyeterlik puan ortalamalarında kadın ve erkek adaylar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum cinsiyetin öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Kadın ve erkek adayların mesleki özyeterlik düzeyleri genel olarak birbirine yakın ve benzer düzeyde seyretmektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair ÖÖÖ'den aldıkları puanların sınıf düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 11'de, ANOVA testi sonuçları ise Tablo 12'de sunulmuştur. Katılımcıların sınıf

düzeyine göre ÖÖÖ toplam puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde ÖÖÖ toplam puan ortalamasının 165 katılımcı için ortalama 6,07, standart sapma 1,30, çarpıklık değeri -0,189 ve basıklık değeri 0,381 olarak bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre normallik test sonuçları incelendiğinde 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri için hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk testlerinin p değerleri 0,05'ten büyük çıkmıştır (1. sınıf için Shapiro-Wilk p = 0,152; 2. sınıf p = 0,903; 3. sınıf p = 0,176; 4. sınıf p = 0,521). Bu sonuç ÖÖÖ toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmalar için ANOVA kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 11.Özel eğitim öğretmen adaylarının ÖÖÖ'den aldıkları puanların sınıf düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları

Sınıf Düzeyi	**x̄**	**ss**
1.Sınıf	6,04	1,12
2.Sınıf	5,60	1,50
3.Sınıf	6,62	1,23
4.Sınıf	6,44	,85

Tablo 11'de, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 6,04 ve standart sapması 1,12; 2. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 5,60 ve standart sapması 1,50; 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 6,62 ve standart sapması 1,23; 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ise 6,44 ve standart sapması ,85 olarak gösterilmiştir. Sonuçlar 3. ve 4. sınıf düzeyindeki adayların mesleki özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. 1. sınıf düzeyindeki adaylar da benzer şekilde yüksek özyeterlik algısına sahipken 2. sınıf adaylarının bu algı düzeyinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla biraz daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca standart sapma değerleri incelendiğinde 4. sınıf düzeyindeki adayların özyeterlik algılarının diğer sınıflara göre daha tutarlı ve homojen olduğu söylenebilir. Genel olarak sınıf düzeyine bağlı olarak mesleki özyeterlik algılarında bazı farklılıklar gözlemlenmekle birlikte bu farklılıkların büyüklüğü sınırlıdır.

Tablo 12.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	27,9	3	9,3	5,835	,001*	1<3
	Gruplar içi	256,3	161	1,6			2<3
	Toplam	284,1	164				2<4
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	21,0	3	7,0	4,222	,007*	2<3
	Gruplar içi	266,7	161	1,7			2<4
	Toplam	287,7	164				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	31,9	3	10,6	6,153	,001*	1<3
	Gruplar içi	277,9	161	1,7			2<3
	Toplam	309,8	164				2<4
ÖÖÖ Toplam Puan Ortalaması	Gruplar arası	26,7	3	8,9	5,715	,001*	2<3
	Gruplar içi	250,8	161	1,6			2<4
	Toplam	277,5	164				

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 12'deki öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin yapılan ANOVA analizi sınıf düzeyine göre özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. 3. sınıf öğrencilerinin öğrenci katılımı özyeterlik puanları 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin puanları da 2. sınıftan daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenci katılımına ilişkin özyeterlik algılarının arttığını ortaya koymaktadır. Öğretim stratejileri boyutunda yapılan analizde de sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. 2. sınıf öğrencilerinin öğretim stratejilerini kullanma özyeterlik puanlarının, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğretim deneyimi ve eğitim süresi arttıkça öğrencilerin

öğretim stratejileri konusunda kendilerine olan güvenlerinin yükseldiğini göstermektedir. Sınıf yönetimi alt boyutunda da sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. 3. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimi özyeterlik puanlarının 1. ve 2. sınıflardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin puanları da 2. sınıftan daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerinde sınıf düzeyinin ve deneyimin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Toplam ÖÖÖ puan ortalaması açısından yapılan analizde de sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. 2. sınıf öğrencilerinin toplam özyeterlik puanlarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin eğitim süresi ilerledikçe genel mesleki özyeterlik algılarının arttığını göstermektedir. Genel olarak analiz sonuçları özel eğitim öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sınıf düzeyi ilerledikçe yükseldiğini ve özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 13'de, bağımsız örneklemler t testi sonuçları ise Tablo 14'de verilmiştir. ÖÖÖ toplam puan ortalamasının mezun olunan lise türüne göre dağılımı incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Anadolu Lisesi mezunları için Shapiro-Wilk testi sonucu p = 0,565, Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ise p = 0,068 olarak bulunmuş ve her iki test de 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Diğer liseler mezunları için Shapiro-Wilk testi sonucu p = 0,162 ile Kolmogorov-Smirnov testi sonucu p = 0,007 olarak belirlenmiştir; Shapiro-Wilk testinin p değeri 0,05'in üzerinde olduğundan bu grup için de verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Buna göre ÖÖÖ toplam puan ortalaması hem Anadolu Lisesi hem de diğer liseler mezunları açısından normal dağılım göstermektedir.

Tablo 13.Özel eğitim öğretmen adaylarının ÖÖÖ'den aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	**x̄**	**ss**
Anadolu Lisesi	6,28	1,13
Diğer Liseler	5,73	1,49

Tablo 13'de görüldüğü üzere, Anadolu Lisesi mezunlarının ortalaması 6,28 olup standart sapmaları 1,13'tür. Bu değer Anadolu Lisesi mezunlarının ÖÖÖ puanlarının hem daha yüksek hem de görece olarak daha homojen dağıldığını (puanların birbirine yakın olduğunu) göstermektedir. Diğer lise türlerinden mezun olanların ortalaması 5,73 ve standart sapması 1,49'dur. Bu durum bu gruptaki öğretmen adaylarının ortalama olarak daha düşük puan aldığını ayrıca grup içindeki bireylerin puanlarının daha geniş bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Yani Anadolu Lisesi mezunları hem daha yüksek puanlara sahip olmuş hem de sonuçlar daha tutarlı çıkmıştır; diğer lise türlerinde ise puanlar arasında daha fazla değişkenlik gözlenmiştir.

Tablo 14.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının lise türü değişkenine göre bağımsız örneklemler t testi sonucu

Alt Boyutlar	**Mezun Olunan Lise Türü**	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Öğrenci Katılımı	Anadolu Lisesi	101	6,23	1,28	2,224	0,028
	Diğer Liseler	64	5,77	1,36		
Öğretim Stratejileri	Anadolu Lisesi	101	6,45	1,30	2,586	0,011
	Diğer Liseler	64	5,91	1,25		
Sınıf Yönetimi	Anadolu Lisesi	101	6,78	1,40	2,942	0,004
	Diğer Liseler	64	6,15	1,35		
Toplam Puan Ortalaması	Anadolu Lisesi	101	6,49	1,22	2,665	0,008
	Diğer Liseler	64	5,95	1,28		

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 14'deki özel eğitim öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre ÖÖÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamaları incelendiğinde, Anadolu Lisesi mezunlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda diğer lise mezunlarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunlarının ortalaması 6,23 (SS = 1,28), diğer liseler mezunlarının ortalaması ise 5,77 (SS = 1,36) olarak bulunmuş ve t-testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (t(163) = 2,224, p = 0,028). Öğretim stratejileri alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunlarının ortalaması 6,45 (SS = 1,30), diğer liseler mezunlarının ortalaması 5,91 (SS = 1,25) olarak belirlenmiş ve fark anlamlı bulunmuştur (t(163) = 2,586, p = 0,011). Sınıf yönetimi alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunlarının ortalaması 6,78 (SS = 1,40), diğer liseler mezunlarının ortalaması 6,15 (SS = 1,35) olup bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır (t(163) = 2,942, p = 0,004). ÖÖÖ toplam puan ortalamasında ise Anadolu Lisesi mezunları 6,49 (SS = 1,22), diğer liseler mezunları 5,95 (SS = 1,28) ortalama puan almış ve aradaki fark anlamlı bulunmuştur (t(163) = 2,665, p = 0,008). Bu bulgular Anadolu Lisesi mezunlarının mesleki özyeterlik algılarının diğer lise mezunlarına kıyasla genel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları büyüdükleri yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna dair sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur. Katılımcıların ÖÖÖ toplam puan ortalaması ile büyüdükleri yerleşim yerine göre yapılan normallik testleri incelendiğinde, her iki grup için de verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen p değerleri, hem şehirde büyüyen (p = 0,200 ve p = 0,444) hem de kırsalda büyüyen (p = 0,200 ve p = 0,659) gruplar için 0,05'in üzerinde bulunmuştur. Bu sonuç ÖÖÖ toplam puan ortalamasının şehir ve kırsal gruplarında normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testlerin (bağımsız örneklemler t testi) uygulanmasına uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 15.Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının büyüdükleri yerleşim yeri değişkenine göre bağımsız örneklemler t testi sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	x̄	ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Şehir	111	6,05	1,29	0,313	163	0,754
	Kırsal	54	6,11	1,35			
Öğretim Stratejileri	Şehir	111	6,09	1,32	-0,601	163	0,549
	Kırsal	54	6,22	1,28			
Sınıf Yönetimi	Şehir	111	6,12	1,34	0,052	163	0,959
	Kırsal	54	6,11	1,31			
ÖÖÖ Toplam Puan Ortalaması	Şehir	111	6,09	1,30	-0,080	163	0,936
	Kırsal	54	6,11	1,31			

*p<0.05; **p< 0.01; N=165

Tablo 15'de görüldüğü üzere, ÖÖÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puan ortalaması açısından yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları şehirde ve kırsal bölgede büyüyen adaylar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (öğrenci katılımı: t(163) = 0,313, p = 0,754; öğretim stratejileri: t(163) = -0,601, p = 0,549; sınıf yönetimi: t(163) = 0,052, p = 0,959; ÖÖÖ toplam puan ortalaması: t(163) = -0,080, p = 0,936). Bu sonuçlar adayların büyüdükleri yerleşim yerinin mesleki özyeterlik algılarını farklılaştırmadığını ve genel olarak benzer düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

3.5. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın beşinci ve son alt problemi olan "Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur. Katılımcıların YEEÖÖ ve ÖÖÖ toplam puan ortalamalarının normallik durumları incelenmiştir. YEEÖÖ toplam puan ortalamasının Kolmogorov-Smirnov testi (p=0,000p = 0,000p=0,000) ve Shapiro-Wilk testi (p=0,000p = 0,000p=0,000)

sonuçları anlamlı bulunmuş, bu da YEEÖÖ puanlarının normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Buna karşın ÖÖÖ toplam puan ortalamasının Kolmogorov-Smirnov testi (p=0,091p = 0,091p=0,091) ve Shapiro-Wilk testi (p=0,121p = 0,121p=0,121) sonuçları anlamlı bulunmamış ve bu durum ÖÖÖ puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu bulgulara göre YEEÖÖ ve ÖÖÖ arasındaki ilişkinin incelenmesinde parametrik olmayan bir korelasyon analizi olan Spearman's Rank testi kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 16.Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair spearman's rank korelasyon analizi değerleri

Alt boyutlar	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1.Eğlence Arayışı Motivasyonu	-							
2.Baskılanmamışlık	-,512**	-						
3.Kendiliğindenlik	,588**	-,470**	-					
4. Öğrenci Katılımı	,215**	,062	,044	-				
5. Öğretim Stratejileri	,171*	,065	,046	,881**	-			
6. Sınıf Yönetimi	,238**	,031	,103	,895**	,913**	-		
7.YEEÖÖ Toplam Puan Ortalaması	,860**	-,258**	,792**	,201**	,161*	,221**	-	
8. ÖÖÖ Toplam Puan Ortalaması	,223**	,047	,073	,954**	,963**	,972**	,208**	-

p < .01**, p < .05*; *N*=165

Tablo 16'da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişki Spearman's Rank korelasyonu ile incelenmiştir. Analizine göre YEEÖÖ alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Buna göre "eğlence arayışı motivasyonu" ile "baskılanmamışlık" arasında güçlü ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($\rho = -0,512$, $p < 0,01$). Bu sonuç motivasyonu yüksek olan adayların baskılanmamışlık düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer yandan "eğlence arayışı motivasyonu" ile "kendiliğindenlik" arasında pozitif ve güçlü bir ilişki gözlenmiş ($\rho = 0,588$, $p <$

0,01), “baskılanmamışlık” ile “kendiliğindenlik” arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiştir (ρ = -0,470, $p < 0,01$). Bu bulgular oyun severlik alt boyutlarının birbirleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında, “eğlence arayışı motivasyonu” ile ÖÖÖ alt boyutları arasında pozitif fakat orta düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür; öğrenci katılımı (ρ = 0,215, $p < 0,01$), öğretim stratejileri (ρ = 0,171, $p < 0,05$) ve sınıf yönetimi (ρ = 0,238, $p < 0,01$) ile pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca, YEEÖÖ toplam puan ile ÖÖÖ toplam puan arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (ρ = 0,208, $p < 0,01$). Bu bulgu oyun severlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının da genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Mesleki özyeterlik alt boyutları arasında da güçlü ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğrenci katılımı ile öğretim stratejileri (ρ = 0,881, $p < 0,01$), öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi (ρ = 0,895, $p < 0,01$), öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi (ρ = 0,913, $p < 0,01$) arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar gözlenmiştir. Bu sonuçlar mesleki özyeterlik alt boyutlarının birbirini destekleyici bir yapıda olduğunu ve birbirleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak elde edilen bulgular özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum adayların oyun temelli yaklaşımlara açık ve motive olduklarında mesleki özyeterlik algılarının da güçlendiğini göstermektedir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak alana yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?" alt problemine göre; eğlence arayışı motivasyonu alt boyutunda elde edilen ortalama puanın 3,40 olması, öğretmen adaylarının eğlenceli etkinliklere katılma konusunda yüksek düzeyde motive olduklarını göstermektedir. Bu boyuttaki standart sapmanın 0,57 olması ise puanların ortalama etrafında orta düzeyde dağıldığını ortaya koymaktadır. Baskılanmamışlık alt boyutunda ise ortalama puan 2,20 olarak hesaplanmış ve bu sonuç öğretmen adaylarının toplumsal normlara rağmen serbest ve özgürce eğlenme konusunda daha temkinli davrandıklarını düşündürmektedir. Standart sapmanın 0,47 olması da bu boyutta katılımcılar arasında görece homojen bir dağılım olduğunu göstermektedir. Kendiliğindenlik alt boyutuna ilişkin bulgular öğretmen adaylarının anlık ve planlanmamış eğlence davranışlarına orta düzeyde eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur ($\bar{x}$ = 2,99). Bu boyutta standart sapmanın 0,63 gibi görece yüksek bir değerde bulunması bireysel farklılıkların diğer boyutlara kıyasla daha belirgin olduğunu göstermektedir. Katılımcıların YEEÖÖ toplam puan ortalaması ise 2,97 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde bir eğlence eğilimine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçeğin

genelindeki düşük standart sapma değeri (0,33) ise katılımcılar arasında benzer düzeyde eğlence eğilimleri olduğunu göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; eğlence arayışı motivasyonu, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve YEEÖÖ toplam puan ortalamasında kadın ve erkek adaylar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuçlar oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediğini ve kadın ile erkek öğretmen adaylarının benzer eğilimler sergilediğini ortaya koymaktadır.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; eğlence arayışı motivasyonu, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve toplam puan ortalamasında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar adayların sınıf düzeylerine göre oyun severlik eğilimlerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; eğlence arayışı motivasyonu, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik alt boyutları ile toplam puan ortalaması açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar adayların mezun oldukları lise türüne göre oyun severlik eğilimlerinde benzer özellikler sergilediklerini göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; eğlence arayışı motivasyonu, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik alt boyutları ile toplam puan ortalaması açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar adayların şehir ya da kırsal yerleşim yerinde büyümelerinin oyun severlik eğilimlerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ne düzeydedir?" alt problemine göre; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öğretmen adaylarının algıladıkları özyeterlik düzeylerinin genel olarak oldukça yeterli olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımı alt boyutunda elde edilen ortalama puan 6,05 olup bu değer öğretmen adaylarının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama konusunda kendilerine oldukça yeterli düzeyde güven duyduklarını göstermektedir. Benzer şekilde öğretim stratejileri alt boyutunda ortalama puan 6,10 olarak bulunmuş ve adayların öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilme konusunda da güçlü bir özyeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Sınıf yönetimi alt boyutunda da ortalama puan 6,07 olarak hesaplanmış ve adayların sınıf içi disiplini sağlama ve uygun öğrenme ortamı oluşturma konularında kendilerine güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖÖ toplam puan ortalaması 6,07 olarak belirlenmiş olup bu bulgu araştırmaya katılan özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan alt boyutlarda gözlenen standart sapma değerleri adayların özyeterlik algılarında bireysel farklılıkların bulunduğunu ancak genel olarak homojen bir dağılımın söz konusu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki alanlarında kendilerini yeterli ve donanımlı hissettiklerini, özellikle öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi temel öğretmenlik becerilerinde güçlü bir özyeterlik algısına sahip olduklarını desteklemektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; cinsiyet değişkeni ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ölçeğin üç alt boyutu olan "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" ile ÖÖÖ toplam puan ortalamaları açısından yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının tüm boyutlarda erkek adaylara kıyasla biraz daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Özellikle öğrenci katılımı alt boyutunda kadın adayların ortalama puanı 6,19 iken erkek adaylar 5,87 olarak

belirlenmiş fakat bu fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Benzer şekilde öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında da cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. ÖÖÖ toplam puan ortalamasında da kadın adaylar lehine gözlemlenen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlar özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının cinsiyet temelinde farklılaşmadığını göstermektedir. Yani kadın ve erkek adaylar mesleki yeterliklerine ilişkin benzer algılara sahiptir. Bu durum mesleki özyeterlik algısının cinsiyetten bağımsız olarak şekillendiğini ve her iki cinsiyet grubunun da kendilerini öğretmenlik görevlerinde yeterli gördüklerini desteklemektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; sınıf düzeyi değişkeni ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Betimsel istatistikler incelendiğinde, mesleki özyeterlik puan ortalamalarının sınıf düzeyi ilerledikçe arttığı görülmektedir. Özellikle 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının, mesleki özyeterlik algısı bakımından diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük puanlar aldığı ve bu grubun algılarında bireyler arası farklılıkların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları hem puan ortalamaları hem de bireyler arası tutarlılık açısından en yüksek özyeterlik algısına sahip gruplar olarak belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları da sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları ve ÖÖÖ toplam puan ortalamalarında yapılan analizlerde tüm boyutlar için $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda 2. sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlar ve genel özyeterlik puanı açısından 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha düşük özyeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin çoğu alt boyutta 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek özyeterlik algısı gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular mesleki özyeterlik algısının sınıf düzeyi ilerledikçe geliştiğini ve özellikle mesleğe daha yakın olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli gördüğünü ortaya koymaktadır. Eğitim

süreci boyunca kazanılan bilgi, deneyim ve uygulama fırsatlarının öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişimin ve deneyimin artmasıyla birlikte özel eğitim öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında anlamlı bir yükselme meydana gelmektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; Anadolu Lisesi mezunlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda diğer lise mezunlarına göre daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında Anadolu Lisesi mezunlarının ortalamaları diğer lise mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde ÖÖÖ toplam puan ortalamaları açısından da Anadolu Lisesi mezunlarının mesleki özyeterlik algısı diğer lise mezunlarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar mezun olunan lise türünün özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algısını etkileyebileceğini göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları ve toplam puan açısından şehirde ve kırsal bölgede büyüyen adaylar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç adayların çocuklukta büyüdükleri yerleşim yerinin mesleki özyeterlik algılarını etkilemediğini ve genel olarak benzer düzeyde mesleki özyeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.

"Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine göre; oyun severlik alt boyutlarının birbirleriyle anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Eğlence arayışı motivasyonu ile baskılanmamışlık arasında negatif bir ilişki gözlenirken eğlence arayışı motivasyonu ile kendiliğindenlik arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Baskılanmamışlık ile kendiliğindenlik arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik alt boyutları

arasındaki ilişkilere bakıldığında, eğlence arayışı motivasyonu ile öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar görülmüştür. Ayrıca oyun severlik toplam puanı ile mesleki özyeterlik toplam puanı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki özyeterlik alt boyutları arasında ise güçlü ve anlamlı ilişkiler belirlenmiş, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi birbirini destekleyici bir yapı sergilemiştir. Genel olarak elde edilen sonuçlar, özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum adayların oyun temelli yaklaşımlara açık ve motive olduklarında mesleki özyeterlik algılarının da güçlendiğini ortaya koymaktadır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dair sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve kuramsal çerçeve ışığında yorumlanmıştır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin düzeyi ile ilgili sonuçlarda, eğlence arayışı motivasyonu alt boyutunda elde edilen yüksek ortalama, adayların eğlenceli etkinliklere katılıma yönelik güçlü bir iç motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının oyun temelli yaklaşımları benimseme eğiliminde olabileceklerini desteklemektedir. Bu bağlamda Kim ve Lee (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının oyunseverlik düzeyi ile mesleki özyeterlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Uygur Celep ve Taymaz Sarı (2024) tarafından yapılan araştırmada da özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin oyun öğretiminde özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle **y**aratıcı oyun ve çocukla etkileşim kurma becerilerinde kendilerine güven duydukları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma öğretmenlerin oyunla öğretimi daha etkili bulduklarını ve mesleki yetkinliklerinin bu süreçte güçlendiğini vurgulamaktadır. Özdemir ve Eker (2021)'in araştırmasında da bu boyut ile öğretmenlik özyeterliği arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benzer

şekilde Özyürek ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim çalışanlarının eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Mizahın eğitim ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir araç olduğunu gerçeğinden hareketle bu bulgular, oyun severlik eğilimlerinin öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğine dair elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu bulgular eğlence odaklı süreçlerin, özellikle öğretmen eğitimi programlarında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Baskılanmamışlık alt boyutunda düşük ortalama, adayların toplumsal normlara karşı doğrudan eğlenme konusunda temkinli olduklarına işaret etmektedir. Bu sonuç bireylerin sosyal beklentilerin şekillendirdiği eğlence algılarına sahip olabileceğinin göstergesidir. Literatürde bu durum, normlara uymanın motivasyonu kontrol etme eğilimine yansıması biçiminde açıklanmaktadır (Şahin & Şimşek, 2021). Ayrıca öğretmenlik gibi toplumsal beklentilerin yüksek olduğu meslek gruplarında, bireylerin kendilerini sınırlamaları yaygın bir durumdur (Yıldız & Akman, 2019). Bu nedenle öğretmen adaylarının oyun severliğe dair davranışlarının çevresel ve sosyal kontrol mekanizmalarına duyarlı olduğu düşünülmektedir. Kendiliğindenlik boyutunda elde edilen ortalamanın ve yüksek varyansın, adayların spontane eğlence davranışlarında bireysel farklılıkların belirgin olduğunu göstermesi Proyer (2017)'ın yetişkin oyunseverlik modelleriyle uyumlu bulunmuştur. Bu durum özel eğitim öğretmen adaylarının yaratıcılık ve esneklik gibi önemli profesyonel özellikler açısından farklılıklar gösterebileceğini düşündürmektedir. Toplam YEEÖÖ puan ortalamasının orta düzeyde olması, benzer bir çalışmada gözlenen okul öncesi öğretmen adaylarının güçlü oyun eğilimlerinden farklıdır. Özdemir ve Eker (2021), "okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri yüksek düzeydedir" sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık, çeşitli branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenme stratejilerine karşı farklı eğilimler göstermesi açısından önemlidir. Elde edilen veriler eğlence arayışı motivasyonunun yüksek düzeyde olduğunu, baskılanmamışlık yönelimlerinin ise sınırlı olduğunu, spontane gelişen eğlencede bireysel farklılıkların belirgin olduğunu ve genel eğlence eğiliminin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular Kim ve Lee (2020) ile Özdemir ve Eker (2021)'in araştırmalarındaki gibi güncel çalışmalardaki bazı sonuçlarla

desteklenmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar öğretmen eğitim programlarında oyun temelli ve eğlenceye dayalı stratejilerin hem pedagojik yaratıcılığı hem de özyeterlik algısını artırma potansiyeline işaret etmektedir. Literatürde özellikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, oyun ve eğlence temelli yaklaşımlarla öğrencilerle daha etkili iletişim kurabildiği ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirebildiği belirtilmektedir (Bek & Genç, 2018). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip olduğu eğlence eğilimlerinin mesleki pratikte olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre oyun severlik eğilimlerine ilişkin sonuçlara göre, oyun severlik eğilimlerinin alt boyutları olan eğlence arayışı motivasyonu, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik ile YEEÖÖ toplam puan ortalamalarında kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadınların eğlence arayışındaki ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmaması cinsiyetin oyun severlik davranışları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular oyun severlik ve eğlence motivasyonunun cinsiyet farklılıklarından çok bireysel özelliklere ve çevresel faktörlere bağlı olduğunu ileri süren önceki çalışmaları desteklemektedir (Barnett, 2016; Proyer, 2017b). Barnett (2016), yetişkinlerde oyun severlik eğilimlerinin incelendiği çalışmasında, cinsiyetler arası farklılıkların minimal ve genellikle önemsiz olduğunu, oyun oynama motivasyonlarının bireysel değişkenlerle daha yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Proyer (2017b) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlerin oyun oynama eğilimlerinde cinsiyetin etkisinin sınırlı olduğu ve bunun yerine kişilik özellikleri ile psikososyal faktörlerin daha belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Türkiye'de yapılan araştırmalar da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Özdemir ve Eker (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik boyutlarında da cinsiyetler arası farklılıkların önemsiz olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular yerel kültürel bağlamda da oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet ile anlamlı biçimde

farklılaşmadığını göstermektedir (Özdemir & Eker, 2021). Uluslararası literatürde de oyun ve eğlence davranışlarının cinsiyet ile ilişkisinin karmaşık olduğu ve genellikle bireysel ve çevresel etmenlerin daha güçlü belirleyiciler olduğu ifade edilmektedir. Lieberman (2015), yetişkin oyun davranışlarının sosyo-kültürel normlar ve bireysel farklılıklar doğrultusunda şekillendiğini, cinsiyetin bu bağlamda ikincil bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca Zeng ve arkadaşları (2019) oyun motivasyonunun cinsiyetten ziyade kişilik özellikleri, deneyim ve sosyal çevre ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgular öğretmen eğitiminde cinsiyete dayalı stereotiplere dayanmak yerine bireylerin kişisel özelliklerini, motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini dikkate almanın önemini vurgulamaktadır. Özellikle oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bu çalışma ve literatür ışığında net olarak ortaya konmuştur. Bu durum oyun ve eğlence davranışlarının bireysel ve çevresel dinamiklerin etkisiyle şekillendiğini, cinsiyetin ise bu ilişkide çok sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin oyun severlik algılarında anlamlı bir farklılık göstermediği alan yazındaki pek çok çalışma ile uyumludur. Bu durum oyun severlik eğiliminin mesleki eğitim süreci boyunca önemli ölçüde değişmediğini ve bireysel veya kişilik temelli bir özellik olarak kalabileceğini düşündürmektedir. Proyer, Ruch ve Kanske (2021) yetişkinlerde oyun severlik düzeylerinin demografik değişkenlerden ziyade kişilik özellikleri ve içsel motivasyonlar tarafından daha çok belirlendiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma oyun severlik eğiliminin eğitim sürecinde sınıf ya da deneyimle anlamlı bir değişim göstermediğini desteklemektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Eker (2021)'in okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada farklı sınıf düzeylerinde oyun severlik eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının oyun temelli motivasyonlarının ve eğilimlerinin eğitim süreci boyunca sabit kaldığını ve bireysel farklılıkların ön planda olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bu durum oyun oynama ve eğlenme eğiliminin mesleki gelişimle doğrudan ilişkisinin sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Uluslararası literatürde de Lieberman (2015), oyun severlik ve eğlence eğilimlerinin sosyo-kültürel ve kişisel faktörlere bağlı olduğunu ancak mesleki eğitim veya deneyim süreci boyunca bu eğilimlerde belirgin değişikliklerin gözlemlenmediğini belirtmektedir. Bu bakış açısı sınıf düzeyine göre oyun severlik eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasını açıklamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte Barnett (2016) yetişkinlerin oyun oynama motivasyonlarının eğitim düzeyi veya deneyim gibi faktörlerden bağımsız olarak sabit kaldığını ifade etmiş ve oyun severlik eğiliminin kişisel tutum ve içsel motivasyonla daha yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Ryan ve Deci (2020) motivasyon teorisi çerçevesinde bireysel eğilimlerin daha çok kişisel içsel faktörlere bağlı olduğunu bu nedenle mesleki deneyim veya eğitim düzeyinin eğlence eğilimlerinde belirgin değişiklik yaratmayabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda oyun severlik eğilimleri kişilik ve içsel motivasyonla ilişkili sabit özellikler olarak değerlendirilebilir. Demirtaş (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre oyun ve eğlenceye yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu durum eğitim sürecinin ilerlemesiyle oyun severlik eğilimlerinde doğal bir artış veya azalış olmadığını, eğlenceye yönelik eğilimlerin daha çok bireysel özelliklerle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Aksoy ve Korkmaz (2019) da öğretmen adaylarının oyun ve eğlenceye yönelik tutumlarının eğitim yıllarına göre önemli ölçüde değişmediğini vurgulamıştır. Bu görüş öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ne olursa olsun oyun severliklerinde benzer düzeyler göstermesini desteklemektedir. Son olarak Zeng ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmada da oyun severlik eğilimlerinin bireylerin kişilik özellikleri ve sosyo-demografik özelliklerden bağımsız olduğunu, dolayısıyla mesleki eğitim ya da sınıf düzeyinden etkilenmediği ortaya konmuştur. Bunun yanında Csikszentmihalyi (2014)'nin "akış" teorisi, bireylerin eğlence ve oyun aktivitelerine katılımının onların ruhsal durumu, ilgi alanları ve kişilik özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu teori ışığında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri farklı olsa da benzer oyun severlik eğilimleri sergilemeleri, eğlence motivasyonunun sabit ve kişisel bir özellik olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda sınıf düzeyine göre

anlamlı farklılıkların olmaması, oyun severlik eğiliminin çok boyutlu ve bireysel dinamiklere dayalı bir tutum olduğunu doğrulamaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olmaması bulgusu, oyun severlik eğilimlerinin öğretmen adaylarının kişisel motivasyon ve bireysel özelliklerinden etkilendiğini, eğitim süreci boyunca önemli bir değişim göstermediğini desteklemektedir. Bu durum oyun temelli öğrenme ve eğlence aktivitelerinin mesleki gelişimde sınıf düzeyinden bağımsız olarak planlanmasının uygun olabileceğini göstermektedir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile oyun severlik algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alt boyutlarda da farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu oyun severlik eğiliminin sadece mezun olunan lise türüyle açıklanamayacağını, bireysel psikolojik özellikler, sosyal çevre ve kültürel deneyimlerin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuca paralel bir bulgu, Proyer tarafından yetişkin oyun severliği üzerine yapılan çalışmalarında ortaya konmuştur. Proyer ve arkadaşları, yetişkinlerde oyun severlik özelliğinin kişilik ve içsel motivasyonla güçlü biçimde ilişkili olduğunu; demografik ve eğitimsel faktörlerin etkisinin ise sınırlı olduğunu rapor etmişlerdir, bu da mezun olunan lise türünün etkisinin zayıf olduğunu teyit etmektedir (Proyer, 2017b, 2017a; Proyer vd., 2021). Ayrıca Proyer (2012)'ın yaptığı başka bir çalışmada, yetişkin oyun severlik düzeyinin pozitif duygular ve öznel iyi oluşla yakından bağlantılı olduğunu, bu nedenle de bireyin büyüdüğü çevre ve lise türünden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Anadolu Lisesi gibi akademik odaklı lise türlerinde gözlenen yüksek ortalamalar literatürde görülen bazı benzerliklerle örtüşmektedir. Csikszentmihalyi'nin "akış" teorisi, bireylerin yaratıcılık, motivasyon ve içsel doyum dolayısıyla çeşitli aktivitelerde özellikle oyun gibi deneyimlerde belirgin eğilim gösterebildiklerini açıklamaktadır (Csikszentmihalyi, 2014). Anadolu Lisesi mezunları da sistemli düşünme, problem çözme ve akış yaşantıları açısından donanımlı oldukları için oyun temelli motivasyona daha yatkın olabilirler. Ayrıca bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre akademik başarıda anlamlı farklılık göstermediği;

bunun yerine bireysel özellik ve öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Aslan & Uluçınar Sağır, 2012). Bu yaklaşım oyun severlik bağlamında da farklı lise türleri arasında anlamlı farkların minimal olduğunu desteklemektedir. Özetle, bu bulgular oyun severlik eğilimlerinin mezun olunan lise türünden ziyade bireyin kişilik yapısı, içsel motivasyonları ve psikolojik özellikleriyle şekillendiğini; sosyo-kültürel çevrenin rol oynasa da tek başına belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarında oyun temelli eğitim stratejilerinin tüm adaylar için tasarlanmasının uygun olduğunu göstermektedir. Eğitim yöneticileri ve müfredat geliştiricileri, mezun olunan lise türüne bağlı kalmadan her öğretmen adayının oyun tabanlı öğrenme süreçlerine dâhil edilmesinin önemini göz önünde bulundurmalıdır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu literatürle uyumludur. Özellikle erken çocukluk döneminde oyun ve çevre faktörlerinin etkisi üzerine yapılan çalışmalarda çocukların oyun deneyimlerinin ve oyun severlik düzeylerinin büyüdükleri çevreye göre farklılıklar gösterdiği ifade edilmiştir (Ugaste, 2023). Ancak bu farklılıkların her zaman belirgin olmadığı ve çevresel faktörlerin etkisinin karmaşık olduğu da vurgulanmaktadır (Rüdisüli vd., 2024). Özellikle öğretmen adayları düzeyinde yapılan araştırmalar bireylerin mesleki gelişim süreçlerinde çevresel faktörlerin etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir (Canaslan, 2018). Bu bağlamda özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin büyüdükleri yerleşim yerine göre belirgin bir farklılık göstermemesi çevresel faktörlerin bireylerin mesleki özellikleri üzerindeki etkisinin karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu ortaya koymaktadır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarına ilişkin elde edilen bulgular adayların genel olarak oldukça yeterli bir özyeterlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi temel öğretmenlik becerilerinde kendilerine oldukça yeterli düzeyde güven duymaları bu adayların mesleki alanlarında donanımlı ve yeterli hissettiklerinin

önemli bir göstergesidir. Bu sonuç Bandura (1997) özyeterlik kuramı çerçevesinde bireylerin kendine güvenlerinin performans ve mesleki gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynadığını desteklemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki yüksek özyeterlik algısı öğrenme ortamlarının etkinliği açısından olumlu bir işaret olarak değerlendirilebilir (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öğretim stratejilerindeki güçlü özyeterlik algısı adayların öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde uygulayabileceklerine dair inançlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlik uygulamalarında pedagojik becerilerin gelişiminin öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu gösteren önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ashton, 1984; Gibson & Dembo, 1984). Sınıf yönetimi alanında da yüksek özyeterlik algısı, adayların sınıf içi düzeni sağlama ve uygun öğrenme ortamı oluşturma becerilerinde kendilerine güven duyduklarını yansıtmaktadır. Bu da öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen önemli bir boyut olarak literatürde geniş yer bulmaktadır (Woolfolk Hoy & Hoy, 2003). Ayrıca Cincioğlu ve Kurt (2024) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğrencilerine yönelik akran zorbalığını önleme stratejilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mesleki özyeterlik algılarıyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Bu stratejiler oyun severlik eğilimi ve sosyal etkileşim becerileriyle desteklendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir. Standart sapma değerlerinin düşük olması, adayların özyeterlik algılarının genel anlamda homojen bir dağılım gösterdiğine işaret etmesinin yanında özel eğitim alanında eğitim gören adayların mesleki yeterlik algılarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu durum mesleki eğitim sürecinin adayların kendilerini yeterli görmelerine katkı sağladığını ve bu algının mesleki kimlik gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu desteklemektedir (Hoy & Spero, 2005). Sonuç olarak özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının yüksek olması, onların mesleki gelişim süreçlerinde motivasyonlarının güçlü olduğunu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımı destekleyecek donanımlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu öğretmen eğitimi programlarının etkililiği açısından da olumlu bir göstergedir (Klassen & Tze, 2014).

Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre mesleki özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Her ne kadar kadın öğretmen adayları toplam özyeterlik puan ortalamaları ile birlikte "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında erkek adaylara göre daha yüksek puanlar almış olsalar da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum mesleki özyeterlik algısının cinsiyet temelli bir değişken olmaktan ziyade bireysel yeterlik algılarıyla şekillendiğini göstermektedir. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen özyeterliğinin bireyin kendine yönelik algılarına dayalı olduğunu ve demografik özelliklerden çok mesleki deneyim, eğitim ve bireysel inançlarla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Temizkan ve Bulut (2018) öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını vurgulamıştır. Aynı şekilde Yılmaz ve Çoklar (2014) da öğretmen adayları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Öte yandan bazı çalışmalar kadın öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ancak bu farkların çoğu zaman istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığını belirtmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Bu durum bu çalışmadaki bulgularla da paralellik göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının özellikle "öğrenci katılımı" boyutunda daha yüksek puan alması dikkat çekicidir; ancak farkın anlamlı düzeye ulaşmaması, genel bir cinsiyet farklılaşmasından söz edilemeyeceğini göstermektedir. Araştırmanın bulguları mesleki özyeterliğin kadın ya da erkek olmakla değil, bireyin kendini mesleki açıdan ne kadar donanımlı ve hazır hissettiğiyle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum Bandura (1997)'nın sosyal bilişsel kuramı ile de uyumludur. Bandura, özyeterlik inancının bireyin geçmiş başarıları, gözlemler, sözel ikna ve duygusal/psikolojik durumlar aracılığıyla geliştiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının cinsiyetlerinden ziyade aldıkları eğitim, öğretmenlik uygulama deneyimleri ve kişisel yeterlik algıları belirleyici rol oynamaktadır. Yine Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algıları değerlendirilmiş, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğinde özyeterlik algısının toplumsal cinsiyet rollerinden ziyade bireysel gelişim süreçleriyle belirlendiğini desteklemektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, özel eğitim öğretmen

adaylarının mesleki özyeterlik algılarının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ve her iki cinsiyet grubunun da mesleki yeterliklerine benzer biçimde inandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmen yetiştirme programlarında cinsiyet ayrımı yapılmaksızın tüm adaylara eşit fırsatlar sunulması gerektiğini ve bireysel farklılıkların daha çok ön planda tutulmasının önemini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar tespit edildiğini göstermiştir. Özellikle mesleki özyeterlik puan ortalamalarının sınıf düzeyi ilerledikçe artması öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreciyle birlikte kendilerine olan güvenlerinin ve yeterlik algılarının güçlendiğini göstermektedir. 2. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük özyeterlik algısına sahip olması ve bireyler arası farklılıkların bu grupta daha fazla görülmesi mesleki bilgi ve deneyim eksikliğinin özgüven düzeyini etkilediğine işaret etmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde deneyim kazandıkça mesleki becerilerinin ve özyeterlik algılarının geliştiğini gösteren literatürle uyumludur. Özellikle 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının hem genel hem de alt boyutlardaki özyeterlik puanlarında yüksek düzeyde olmaları mesleğe daha yakın oldukları bu dönemde uygulama deneyimlerinin artması ve pedagojik formasyonun derinleşmesi ile açıklanabilir. Bu sonuçlar Bandura (1997)'nın sosyal bilişsel teori çerçevesinde bireyin deneyim ve başarılarıyla özyeterlik inancını artırdığını savunan görüşleriyle paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) da öğretmen özyeterlik algısının öğretmenlik deneyimi ve mesleki gelişim süreçleri ile güçlendiğini belirtmektedir. Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2007), biyoloji öğretmen adaylarında sınıf düzeyi ilerledikçe özyeterlik algısının yükseldiğini ve uygulama deneyimlerinin bu gelişimde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Temizkan ve Bulut (2018), Türkçe öğretmeni adaylarında mesleki deneyim ve sınıf düzeyi arttıkça özyeterlik algılarının olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Yılmaz ve Çoklar (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini daha yeterli hissetmeye başladıkları ve bu durumun sınıf düzeyleriyle doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki özyeterlik algısının alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi açısından da sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunması, öğretmen adaylarının sadece genel anlamda değil mesleğin farklı alanlarındaki yeterlik algılarının da zamanla geliştiğini göstermektedir. Bu durum mesleki bilgi ve deneyim kazanmanın sadece teorik değil aynı zamanda uygulamaya dönük becerilerin de gelişmesine olanak tanıdığını desteklemektedir (Gibson & Dembo, 1984). Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi gibi alanlardaki özyeterliklerinin deneyimle paralel olarak artış gösterdiğini rapor edilmiştir (Can, 2016). Hafner (2024) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin deneyim düzeylerinin mesleki özyeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar deneyimli öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve bunun öğretim süreci ile öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 2. sınıf öğrencilerinin en düşük özyeterlik algısına sahip olmaları, deneyim kazandıkça mesleki özyeterlik algılarının arttığı ve öğrencilerin öğretim süreçlerine daha fazla katıldıkları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgular öğretmen yetiştirme programlarında mesleki deneyimi artıracak uygulamalı eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe daha iyi hazırlanabilmesi için özellikle erken sınıf düzeylerinde destekleyici ve rehberlik odaklı programların geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca deneyim kazanmanın özyeterlik algısını artırması nedeniyle staj ve uygulama süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir (Fives & Buehl, 2012). Sonuç olarak sınıf düzeyine bağlı olarak özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarındaki farklılıklar, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde kazanılan bilgi ve deneyimin özyeterlik inancının temel belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu durum hem teorik hem uygulamalı eğitim süreçlerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarını güçlendirmek üzere dikkatle planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Anadolu Lisesi mezunlarının diğer lise türlerine kıyasla mesleki özyeterlik algılarında daha yüksek düzeylere sahip olmaları, eğitim geçmişinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki etkisini desteklemektedir. Bu bulgu Demirtaş ve arkadaşlarının (2011) öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının akademik başarı ve öğrenim geçmişiyle ilişkili olduğu yönündeki sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Anadolu Lisesi mezunlarının öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi alanlarda kendilerini daha yeterli hissetmeleri, bu adayların daha donanımlı eğitim ortamlarında yetişmelerinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde Bandura (1997)'nın sosyal bilişsel teori çerçevesinde bireylerin geçmiş deneyim ve başarılarının özyeterlik algılarını şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Anadolu Lisesi gibi akademik ağırlıklı eğitim kurumlarından mezun olan adayların lisans eğitiminde de daha güçlü akademik ve pedagojik temellere sahip olarak mesleki görevlerini yerine getirme konusunda özgüven geliştirmeleri bu teori ile uyumludur. Öte yandan diğer liseler mezunlarının daha düşük özyeterlik algısına sahip olması bu grupların lisans öncesi eğitim süreçlerinde öğretmenlik mesleğine yönelik akademik ve uygulamalı hazırlıklarının farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir (Can 2016; Yılmaz, Aydın, ve Arslan 2018). Ayrıca bu sonuçlar öğretmen yetiştirme programlarında adayların farklı eğitim geçmişlerine sahip olmalarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Özel eğitim gibi alanlarda, adayların mesleki özyeterliklerini artırmak amacıyla mezun oldukları lise türlerine uygun destekleyici eğitim ve rehberlik stratejilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Demirtaş vd., 2011; Fives & Buehl, 2012). Bu bağlamda öğretmen eğitim programlarının bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak tasarlanması, adayların mesleki gelişim süreçlerinde başarılarını ve kendilerine güvenlerini artıracaktır. Sonuç olarak mezun olunan lise türünün özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu ve bu etkinin dikkate alınarak eğitim süreçlerinin yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve toplam puan ortalamaları açısından şehirde ve kırsalda büyüyen adaylar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Demir ve Başarır (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algılarının yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Ancak bu bulguların her zaman genellenebilir olmadığı da unutulmamalıdır. Alpaaslan ve Ulubey (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin öz-düzenleme düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Knoblauch ve Chase (2015), kırsal okullarda öğretmenlerin mesleki özyeterliklerinin, kentsel okullardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Markow ve arkadaşları (2006), kentsel okullarda öğretmenlerin daha yüksek stres ve daha düşük iş tatmini yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum çevresel faktörlerin öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını etkileyen tek belirleyici faktör olmadığını göstermektedir. Bireysel özellikler, eğitim düzeyi, deneyim süresi ve mesleki gelişim gibi faktörler de bu algıları şekillendiren önemli unsurlardır. Örneğin, Türkmen ve Çoban (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, erken çocukluk öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeylerinin yaş, medeni durum ve mesleki deneyim gibi demografik faktörlere göre değişiklik gösterdiği ancak çevresel faktörlerin bu düzey üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Bu bulgu çevresel faktörlerin öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Bu durum yerleşim yerinin bazı psikolojik ve pedagojik özellikler üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin büyüdükleri yerleşim yerine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Ancak farklı araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyabileceği göz önünde bulundurularak bu konuda daha kapsamlı ve farklı örneklemlerle yapılacak çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Eğlence arayışı motivasyonu ile baskılanmamışlık arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş olup bu durum motivasyonu yüksek olan adayların baskılanmamışlık düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu oyunculuk ve disiplin arasındaki dengeyi anlamada önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Nitekim Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme teorisine göre dışsal motivasyonun baskılanması, içsel motivasyonu ve dolayısıyla oyuna olan ilgiyi olumsuz etkileyebilir. Öte yandan eğlence arayışı motivasyonu ile kendiliğindenlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, motivasyon düzeyi yüksek adayların kendiliğindenlik davranışlarını daha fazla sergilediği görülmüştür. Baskılanmamışlık ile kendiliğindenlik arasındaki negatif ilişki ise, bireylerin kontrolsüz davranış ve motivasyon düzeyleri arasındaki dengeyi yansıtmaktadır. Oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında, eğlence arayışı motivasyonunun öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu oyun temelli yaklaşımlara açık ve motive olmuş öğretmen adaylarının, sınıf içi süreçlerde daha etkili ve katılımcı bir tutum sergileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca oyun severlik toplam puanının mesleki özyeterlik toplam puanı ile de pozitif ve anlamlı bir ilişki göstermesi, adayların genel oyun severlik düzeyi ile mesleki özyeterlik algıları arasında bir paralellik olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki özyeterlik alt boyutları arasında da güçlü ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarının birbirini destekleyen bir yapı sergilemesi, öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin birbirinden bağımsız değil birbirini pekiştirici bir bütün oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı ile de örtüşmektedir. Bandura'ya göre bireylerin özyeterlik inançları, mesleki performans üzerinde kritik rol oynamaktadır ve oyun temelli motivasyon da bu inancı güçlendirebilmektedir. Elde edilen sonuçlar literatürdeki önceki çalışmalarla da uyumludur. Huang (2011) ile Spires ve arkadaşları (2011), oyun temelli öğrenme ortamlarının öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve motivasyonlarını artırabileceğini belirtmişlerdir. Tokan ve Imakulata (2019), oyun temelli yaklaşımların öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını

güçlendirdiğini vurgulamış; Altun ve Öztürk (2017) ise oyun temelli öğrenmenin öğretmenlerin sınıf içi etkileşim becerilerini geliştirdiğini ve özyeterliklerini artırdığını rapor etmiştir. Çakır, Yılmaz ve Akbaş (2019) da öğretmenlerin içsel motivasyonlarının oyun temelli öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini kolaylaştırdığını ve bu durumun mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve oyun temelli öğretimin sınıf içi etkileşimi desteklediği bulunmuştur. Genel olarak oyun severlik genel puanı ile mesleki özyeterlik genel puanı arasındaki anlamlı pozitif ilişki, oyun ve eğlencenin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu literatürde oyun temelli öğrenmenin eğitimcilerin motivasyonunu artırarak mesleki becerilerinin gelişimini desteklediğine dair yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Isenberg, 2013; Lee & Tsai, 2010). Ayrıca oyun temelli yaklaşımların özel eğitim alanında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırdığı ve mesleki özyeterliği güçlendirdiği belirtilmiştir (Ginsburg, 2007). Kuzu ve Şimşek Altıparmak (2023) tarafından yürütülen araştırmada, oyun algısı yüksek olan öğretmen adaylarının yeniliğe açık, öğrenmeye istekli ve kendini geliştirmeye daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Özdemir ve Eker'in (2021) çalışmasında ise okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç araştırmamızda elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Ayrıca Selçioğlu Demirsöz'ün (2014) belirttiği üzere, oyun temelli etkinlikler öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarını (planlama, izleme ve strateji düzenleme) geliştirmekte; bu durum hem oyun severlik eğilimlerini hem de mesleki özyeterliklerini desteklemektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2019)'in araştırmasında öğretmenlerin bireysel ve kolektif mesleki özyeterlik algıları ile algılanan iş kaynakları ve iş talepleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve öğretmenlerin iş ortamındaki destekleyici kaynakların özyeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da özyeterlik algılarının öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile ilişkili olduğu ve eğlence arayışı motivasyonu yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının daha

güçlü olduğu bulunmuştur. Her iki araştırma da öğretmenlerin çevresel ve kişisel faktörler (oyun severlik eğilimi, iş kaynakları) tarafından desteklendiğinde özyeterlik algılarının arttığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında oyun ve eğlence odaklı etkinliklerin artırılmasının öğretmen adaylarının motivasyonlarını yükselteceği ve mesleki özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Oyun temelli pedagojik yaklaşımlar, adayların sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerindeki becerilerini destekleyerek, daha etkili bir öğretmenlik performansı sergilemelerine katkı sağlayabilir.

4.3. Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve yapılan tartışmalar doğrultusunda, konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve alan uzmanlarına (uygulayıcılara) şu öneriler yapılabilir:

4.3.1. Araştırmacılara Öneriler

- Özel Eğitim Öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin ve mesleki özyeterlik algılarının arka planında yatan nedenleri anlamaya yönelik nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Oyun severlik ve mesleki özyeterlik arasındaki ilişkide aracı veya düzenleyici rol oynayabilecek empati, iletişim becerisi, mizah anlayışı, motivasyon türleri gibi psikososyal değişkenler çalışmaya dahil edilerek daha kapsamlı modeller geliştirilebilir.
- Oyun severlik eğilimi ile mesleki özyeterlik arasındaki ilişkinin zaman içinde nasıl değiştiğini gözlemleyebilmek için öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince izlenerek boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma yalnızca özel eğitim öğretmen adaylarını kapsadığından, benzer çalışmalar farklı branşlardaki öğretmen adayları üzerinde yürütülerek alanlar arası karşılaştırmalar yapılabilir.

- Öğretmen yetiştirme programlarına oyun temelli öğrenme modülleri entegre edilerek bu modüllerin etkililiğini değerlendiren deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Oyun severlik ve öğretmen özyeterliği kavramlarının kültürel bağlamlara göre farklılık gösterebileceği düşünülerek, farklı ülkelerde benzer araştırmalar yürütülerek kültürlerarası analiz yapılabilir.

4.3.2. Alan Uzmanlarına Öneriler

- Özel Eğitim Öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerini geliştirmek amacıyla oyun temelli öğretim stratejileri hizmetiçi eğitim programlarına dâhil edilebilir.
- Özel Eğitim Öğretmen adaylarına yönelik oyun temelli öğretim teknikleri ve sınıf içi uygulamalara dair eğitim programları düzenlenebilir.
- Özel Eğitim Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde sınıf yönetimi konusunda becerilerini geliştirecek uygulamalı çalışmalar artırılabilir, özyeterlik algısını güçlendirmek için mentörlük programları, süpervizyon uygulamaları ve atölye çalışmaları yapılabilir.
- Oyun severlik eğilimleri öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarıyla bağlantılıdır. Bu nedenle öğretmen adayları stres yönetimi, motivasyon artırma ve yaratıcı drama gibi alanlarda desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B., & Şişman, M. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235-250.

Açak, M. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.

Ada, Ş., & Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Adıgüzel, Ö. (2022). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Yapı Kredi Yayınları.

Akçamete, A. G. (2009). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*, 1-8.

Akpınar, Ş. (2020). *Hayat Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı, Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İyilik Hali ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, A. B., & Çiftçi, H. D. (2014). *Erken Çocukluk Dönemde Oyun: Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, A., & Korkmaz, Ö. (2019). Öğretmen Adaylarının Oyun ve Eğlenceye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-128.

Aksoy, M. E., & Gür, H. (2020). Oyun Severlik ve Mizah Tarzları Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 28-45.

Aksoy, V. (2016). *Özel Eğitim*. Pegem Akademi.

Alpaaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2024). Öğretmenlerin Öz-düzenleme Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. İçinde Z. Gündüz (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*. Özgür Yayıncılık.

Altun, S., & Öztürk, M. (2017). Oyun Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Etkileşim Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *42*(189), 1-15.

Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Morpa Kültür Yayınları.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ya-Pa Yayınları.

Aral, N., & Kandir, A. (2013). Yetişkinlerin Oyun Algılarının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(3), 221-238.

Ashton, P. T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, *35*(5), 28-32.

Aslan, O., & Uluçınar Sağır, Ş. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri. *Journal of Turkish Science Education*, *9*(2), 82-94.

Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 1-31.

Aydın, A. (2019). Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Oyun. İçinde Y. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim* (ss. 301-329). Vize Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları.

Balcı, A. (1996). *Etkili Okul: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Yavuz Dağıtım.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi Yayınları.

Baltra, A. (1990). Language Learning through Computer Adventure Games. *Simulation & Gaming*, *21*(4), 445-452.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, *8*, 231-255.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. İçinde V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior* (ss. 71-81). Academic Press.

Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Colletive Efficacy in Changing Socities. İçinde A. Bandura (Ed.), *Self- Efficacy in Changing Socities* (ss. 1-46). Cambridge Univercity Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. Freeman.

Bandura, A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. İçinde K. G. Smith & M. A. Hit (Ed.), *Great Minds in Management*. Oxford University Press.

Bandura, A. (2017). Cultivate Self-Efficacy For Personal And Organizational Effectiveness. İçinde E. A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organization Behavior* (ss. 125-141). John Wiley & Sons, Ltd.

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition,Design And Measurament. *Play & Culture*, *3*(4), 319-336.

Barnett, L. A. (2007). The Nature of Playfulness in Young Adults. *Personality and Individual Differences*, *43*(4), 949-958.

Barnett, L. A. (2011). Playful People: Fun is in The Mind of The Beholder. *Imagination, Cognition and Personality*, *31*(3), 169-197.

Barnett, L. A. (2016). Adult Playfulness: The İmportance of Play in Adult Life. *Journal of Adult Development*, *23*(3), 129-140.

Bayat, S. (2025). Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 1297-1322.

Bayrak, Ş. (2019). *48-72 Aylık Çocukların Etkileşimli Akran Oyun Davranışları ile Ahlaki Yargı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Bee, H. L. (1994). *Lifespan Development*. Harper Colling Publishers.

Bek, H., & Genç, S. Z. (2018). Özel Eğitimde Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 1745-1762.

Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 209-232.

Berlyne, D. E. (2014). *Conflict, Arousal and Curiosity*. Martino Fine Books.

Beştaş, D. (2015). *Hareketli Oyun Etkinliklerinin 7-8-9 Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3*(02).

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). *The İmportance of Play in Early Childhood Education*. Pearson Education.

Boratav, P. N. (2013). *100 Soruda Türk Folkloru*. Bilgesu Yayıncılık.

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (H. Z. İnan & T. İnan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Bruce, T. (1993). *Time to Play in Early Childhood Education* (3. bs). Hodder&Stoughton.

Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019). Otizmli Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesi, Kaynaştırılması ve Bütünleştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 685-728.

Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. (2002). Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities | Request PDF. *Exceptional Children*, *68*, 503-517.

Büyükkaragöz, S., & Muşta, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Mikro Basım.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

Camgöz, A. (2010). *Ankara Örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60-72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayınları.

Can, G. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Educational Sciences Research*, *6*(2), 45-63.

Canaslan, B. (2018). *Early Childhood İn-Service Teachers' Playfulness Traits and Views on Playfulness* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. The Graduate

School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at The School Level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.

Cattell, R. B. (1950). *Personality: A Systematic Theoretical and Factual Study* (First Edition). McGraw-Hill.

Cervone, D., Mor, N., Orom, H., Shadel, W. G., & Scott, W. D. (2011). Self-Efficacy Beliefs and The Architecture of Personality. İçinde K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (ss. 461-484). The Guilford Press.

Chang, P. J., Qian, X., & Yarnal, C. (2013). Using Playfulness to Cope With Psychological Stress: Taking İnto Account Both Positive and Negative Emotions. *International Journal of Play, 2*(3), 273-296.

Chick, G. (2001). What is Play For? Sexual Selection and The Evolution of Play. *Play & Culture Studies, 3,* 3-25.

Christine, J., & Roskos, K. A. (2006). Standards, Science and The Role of Play in Early Literacy Education. İçinde D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Ed.), *Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cogntive and Social -Emotional Growth* (ss. 57-73). Oxford University Press.

Cincioğlu, Ş. (2016). *Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Cincioğlu, Ş., & Kurt, Ö. (2024). Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığını Önleme Ve Müdahale Stratejilerinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*(3), 1880-1895.

Cincioğlu, Ş., & Selçioğlu Demirsöz, E. (2023). Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları. İçinde E. Bayır, M. Uludağ, E. Vatansever, S. Duran Baytar, C. Çetinkaya Aydoğdu, E. A. Kurban, & E. Avcı (Ed.), *Eğitim Çalışmaları-Zerrin BALKAÇ Armağan Kitabı* (ss. 150-161). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Cirhinlioğlu, F. G. (2020). *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı (Okulöncesi Dönem)*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Cole, B. A. (2005). Mission İmpossible? Special Educational Needs, İnclusion and The Re-Conceptualization of The Role of The SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, *20*(3), 287-307.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (25th anniversary ed.). Harper Perennial Modern Classics.

Çakır, R., Yılmaz, H., & Akbaş, A. (2019). Öğretmenlerin İçsel Motivasyonları ve Oyun Temelli Öğretim Yaklaşımlarını Benimsemeleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 34-48.

Çankaya, G. (2014). *Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati Ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *EĞİTİM VE BİLİM*, *30*(137).

Çelebi Öncü, E., & Özbay, E. (2005). *Çocuklar İçin Oyun / Erken Çocukluk Dönemindeki*. Kök Yayıncılık.

Çelebi Öncü, E., & Özbay, E. (2014). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Kök Yayıncılık.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(19), 207-237.

Çitil, M. (2012). *Yasalar ve Özel Eğitim*. Vize Yayıncılık.

Çoban, B., & Devecioğlu, S. (2009). *Top ile Oynanan Eğitsel Oyunlar*. Nober Basımevi.

Çuhadar, S. (2013). Özel Eğitim Süreci 2. İçinde S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 3-30). Maya Akademi.

Darwich, L., DeBay, D., Forbes, L., & Mahfouz, J. (2025). Play, Reflect, Cultivate Social And Emotional Learning: A Pathway To Pre-Service Teacher SEL Through Playful Pedagogies. *Frontiers in Education*, *9*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Ortaokul Öğrencileri İçin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Psychological Inquiry*,

11(4), 227-268.

Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(1), 609-641.

Demiral, Ş. (2010). *Judo Çalışan 7-12 Yaş Grubu Çocuklarda (Bay-Bayan) Judo Eğitsel Oyunlarının Motor Becerilerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Demirtaş, F. (2017). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Süreçlerinde Oyun ve Eğlence Tutumları. *Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 45-60.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Demirtaş Madran, H. A. (2015). Kişilik Özelliklerinin Mizah Tarzları ile İlişkisi: Beş Faktör Kişilik Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Yazıları, 18*(36), 27-36.

Dierenfeld, C. M. (2024). Unlocking fun: Accessing play to enhance secondary teachers' well-being. *Teaching and Teacher Education, 142*.

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

Duman, G. (2010). *Türkiye Ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Kültürler Arası Bir Çalışma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 63-77.

Ellis, M. . J. (1973). *Why People Play*. Prentice Hall.

Erden, F. (2019). Oyun Kuramları. İçinde M. Ören (Ed.), *Çoyuk ve Oyun* (ss. 24-45). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları.

Erikson, E. (1963). *Childhood and Society* (2. bs). Norton Publication.

Eripek, S. (2002). *Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erkuş, A., Sanlı, A., Bağlı, F., & Güven, E. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik

Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *6*(22), 363-280.

Erşan, Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (İş) İle İlgili Algılarının İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Farley, F. H., Jensen, S., & Proyer, R. T. (2021). The Playful Adult: Psychological and Educational İmplications of Adult Playfulness. *Journal of Adult Development*, *28*(1), 1-10.

Fein, G., & Schwartz, P. M. (1982). Developmental Theories in Early Education. *Handbook of Research in Early Childhood Education*, 82-104.

Fırat, H. (2013). Çocuk Oyunları-Eğitim İlişkisi: Bezirgân Başı Örneği. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*.

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.

Finn, D. M., & Fewell, R. R. (1994). The Use of Play Assessment to Examine the Development of Communication Skills in Children who are Deaf-Blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *88*(4), 349-356.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for The "Messy" Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Review*, *24*(4), 397-424.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, *14*(2), 21-44.

Frank, M. C., Goodman, N. D., & Tenenbaum, J. B. (2009). Using Speakers' Referential Intentions to Model Early Cross-Situational Word Learning. *Psychoogical Science*.

Frede, E., & Hodges, K. (2023). *Measuring Teacher Facilitation of Playful Learning. Research Note*. National Institute for Early Education Research.

Freud, S. (2012). *The Basic Writings of Sigmund Freud*. Random House Publishing Group.

Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (B. Onur, Ed.; A. Dönmez & N. Çelen, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.

Gazeloğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Özbakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gedik, M., & Tekin, B. (2016). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Eğitsel Oyunların Niteliksel ve Niceliksel Olarak İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*, 122-132.

Gerçek, C. (2006). Biology Teaching Self-Efficacy Beliefs of the Teacher Candidates. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 39*(1), 57-73.

Ghazvini, S. D., & Rezaei, S. (2011). The Role of Personality Traits in Predicting Teachers' Job Satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29,* 896-901.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Gingsburg, M. . J. (2007). The İmportance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bonds. *American Academiy of Pediatrics*, *119*(1), 182-191.

Ginsburg, K. R. (2007). The İmportance of Play İn Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191.

Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2013). Meanings of Play Among Children. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, *20*(2), 185-199.

Goldstain, J. (2012). *Play in Child Development, Healt and Well-Being*. Published by Toy Industries of Europe.

Gökalp, G., & Eroğlu, S. E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Oyun Oynama Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, *11*(1), 52-69.

Gönüldaş, H., & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve

Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 19-43.

Groos, K. (2020). *The Play of Man—Psychological Purpose of Child's Play* (E. L. Baldwin, Çev.). Musaicum Books.

Gül, F. Ö., & Alpaydın, Y. (2017). Türkiye'deki Araştırma ve Uygulama Merkezleri Üzerine Bir İnceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*, 627-643.

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

Gülsoy, T. (2013). *6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hafner, N. D. (2024). *Teacher Self-Efficacy and Teaching Experience* [Yüksek Lisans]. Eastern Illinois University.

Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Tutibay Yayınları.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *161*(2).

Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.

Howard, J., & McInnes, K. (2013). The İmpact Of Children's Perception of An Activity As Play Rather Than Not Play on Emotional Well-Being. *Child:Care,Health and Development*, *39*(5), 737-742.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*(4), 343-356.

Huang, H. (2011). Exploring The ımpact Of Game-Based Learning And Self-Efficacy On Students' Performance İn Economic Management Sciences (EMS). *Asian Journal of Mathematics and Computer Science*, *1*(1), 1-10.

Isenberg, J. P. (2013). *Play, Development and Early Education*. Pearson.

İsmail, C. C., Şengül Erdem, H., & Fazlıoğlu, Y. (2022). Batı Trakya'da Bulunan Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Türk Ailelerin Çocukları ile Olan Oyun Etkileşimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *4*(6), 203-228.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Scott, Foresman.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and Early Childhood Development* (2. bs). Allyn & Bacon.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (37. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim – Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online (elektronik)*, *17*(2), 834-847.

Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel'den Günümüze Bilim ve Eğitim Politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *361*, 37-41.

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

Kırkıcı, Ş., & Erdoğan, S. (2018). Kırsal Ve Kentsel Bölgelerde Yetişen Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 210-225.

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kim, H., & Lee, J. (2020). Preservice Teachers' Playfulness and Teaching Efficacy: Exploring The Mediating Role of Teaching Beliefs. *Teaching and Teacher Education*.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' Self-Efficacy, Personality and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, *12*, 59-76.

Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for Including Children with Special Needs in Early Childhood Settings*. Delmar.

Knoblauch, D. A., & Chase, C. I. (2015). Development of Teacher Self-Efficacy for Teaching in Rural Schools. *Journal of Agricultural Education, 56*(1), 1-14.

Koç, M. C. (2017). *İlkokul Çağındaki Çocukların Temel Motor Beceri Gelişiminde Eğitsel Oyunların Etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2010). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 324-342.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Konter, E. (2023). *Eylemde Bulunan Bir Varlık Olarak İnsan Neden Oynar*? Bassaray Matbaası.

Köseoğlu, F., Yılmaz, M., & Soran, H. (2007). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversite Değişkenine Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 144-154.

Kuzu, Y., & Şimşek Altıparmak, E. (2023). Investigation of the Relationship Between Preservice Teachers' Lifelong Learning Skills and Game Perceptions. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 5*(2), 628-643.

Lazarus, M. (1883). *Ueber die Reize des Spiels*. Dümmler.

Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring Teachers' Perceived Self-Efficacy and Pedagogical Beliefs in Educational Technology İntegration. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 6*(2), 117-130.

Lieberman, J. N. (2014). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity* (A. J. Edwards, Ed.). Academic Press.

Lieberman, J. N. (2015). Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity. *Creativity Research Journal, 27*(2), 167-176.

Magnuson, C. D., & and Barnett, L. A. (2013). The Playful Advantage: How Playfulness Enhances Coping with Stress. *Leisure Sciences, 35*(2), 129-144.

Mangır, M., & Silleli, F. N. (1987). *Çocuk ve Oyun*. Ankara Üniversitesi Ziraat

Fakültesi Yayınları.

Markow, D., Moessner, C., & Horowitz, R. (2006). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools. *Education Policy Analysis Archives, 14*(1), 1-30.

McCune, L. (1995). A Normative Study of Representational Play at the Transition to Language. *Developmental Psychology*.

MEB. (2009). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf (Son Erişim Tarihi:05/06/2025)

MEB. (2007b). *Oyun Etkinliği-I. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1849.pdf (Son Erişim Tarihi:03/06/2025)

MEB. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Metin, N. E. (2012). Özel Gereksinimli Çocuklar. İçinde N. E. Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Maya Akademi.

Meyer, B. (2013). *Game-Based Language Learning for Pre-School Children: A Design Perspective*.

Miller, S. M., & Alvermann, D. E. (1997). The İmpact of Preschool Teachers' Playfulness on Childrens' School Readiness:A Creative Approach to Learning. *Journal of Early Learning, 19*(3), 75-89.

Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 (1973). www.mevzuat.gov.tr (Son Erişim Tarihi:01/07/2025)

Murray, H. A. (with Osmania University & Digital Library Of India). (1938). *Explorations In Personality*. Oxford University Press.

Oktay, A. (1998). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 137*.

Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Kök Yayıncılık.

O'Sullivan, L., Ring, E., Harmon, M., & Ryan, M. (2025). Integrating Playful Pedagogies With The Curriculum: The Perspectives And Practices Of Teachers Working Across İnfant, First And Second Classes, İn Ireland. *Journal of Childhood, Education & Society, 6*(1), 114-134.

Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1).

Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve Oyun*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Özdemir, F., & Eker, C. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 1-20.

Özdemir, S. (2017). Kırsal ve Kentsel Alanlarda Yetişen Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 24-38.

Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleğinin İmajı" Hakkındaki Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(4), 824-846.

Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). www.mevzuat.gov.tr (Son Erişim Tarihi:04/07/2025)

Özen, A. (2012). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Oyun. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 247-277). Pegem Akademi.

Özen, G., Timurkaan, S., Timurkaan, H. S., Meriç, F., Uğraş, S., & Çelik Çoban, D. (2014). *Eğitsel Oyunlar* (5. bs). Korza Yayıncılık.

Özer, A., Gürkan, A. C., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 54-57.

Özer, S. D., & Özer, K. (1998). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Nobel Yayın Dağıtım.

Özhan, M. (1990). *Çocuk Oyunlarımız*. Kültür Bakanlığı Halk Kültürü Araştırmaları.

Özyürek, A., Yıldırım, N., Üstünbaş, Y., Geyik, M., & Ünal, T. (2023). Özel Eğitim Çalışanlarının Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *ASSOS İnsan ve Toplum Bilimlerinde Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 60-75.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 189-226.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543-578.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, *38*(3), 261-284.

Patrick, G. T. W. (1916). *Psychology of Relaxation*. Houghton Mifflin Company.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve Öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's Play, Language and Early Literacy. *Topics in Language Disorders*, *10*(3), 76-88.

Pellegrini, A. D., & Simith, P. K. (1998). Physical Activity Play The Nature and Function of A Neglected Aspect of Play. *Child Development*, *69*, 577-598.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(01), 1-26.

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

Poyraz, H. (2011). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Anı Yayıncılık.

Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Anı Yayıncılık.

Proyer, R. T. (2012). Examining Playfulness in Adults: Testing İts Correlates With Personality, Positive Psychological Functioning, Goal Aspirations, and Multi-Methodically Assessed İngenuity. *Psychology of Well-Being*, *2*(1), 1-21.

Proyer, R. T. (2014). Perceived Functions of Playfulness in Adults: Does İt Mobilize

You At Work, Rest and When Being With Others? *European Review of Applied Psychology*, *64*(5), 241-250.

Proyer, R. T. (2015). *Playfulness As As Personality Trait in Adults: Its Structure, Definition and Measureament.* [Unpublished Habilitation Thesis]. University of Zurich.

Proyer, R. T. (2017a). A New Structural Model for The Study of Adult Playfulness: Assessment and Exploration of An Understudied İndividual Differences Variable. *Personality and Individual Differences*, *113*, 26-37.

Proyer, R. T. (2017b). Playfulness in Adulthood: Structure and assessment. *Journal of Adult Development*, *24*(1), 29-43.

Proyer, R. T., & Ruch, W. (2011). The Virtuousness of Adult Playfulness: The Relation of Playfulness With Strengths of Character. *Applied Psychology:Health and Well-Being*, *3*(1), 22-34.

Proyer, R. T., Ruch, W., & Kanske, P. (2021). Adult Playfulness: Structure and Correlates. *Journal of Personality and Individual Differences*, *178*, 110-122.

Ranalli, J. (2008). Learning English With The Sims: Exploiting Authentic Computer Simulation Games For L2 Learning. *Computer Assisted Language Learning*, *21*, 441-455.

Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (Ed.). (2005). *Approaches to Early Childhood Education*. Prentice Hall.

Rubin, K. H. (1982). Early Play Theories Revisited: Contributions To Contemporary Research And Theory. İçinde D. J. Pepler (Ed.), *In The Play Of Children: Current Theory And Research* (C. 6, ss. 4-14). Karger Publishers.

Russ, S. W., Robins, A. L., & Christiano, B. A. (1993). Pretend Play: Longitudinal Prediction Of Creativity And Affect İn Fantasy İn Children. *Creativity Research Journal*, *6*(1-2), 129-139.

Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2024). Relations Between Teacher–Child Interaction Quality And Children's Playfulness. *Early Child Development and Care*, *194*(3), 456-470.

Ryan, M. D., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic And Extrinsic Motivation From A Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, And Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*.

Saloviita, T., & Almulla, A. (2024). Self-Efficacy among Classroom, Subject and Special Education Teachers. *Journal of Ecohumanism*, *3*(4), 1655-1662.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Children's Play and Early Childhood Education: Insights from History and Theory. *The Journal of Education*, *177*(3), 129-148.

Schunk, D. H. (1989). Self-Afficacy And Cognitive Skill Learning. İçinde C. Ames & R. Ames (Ed.), *Research On Motivation İn Education: Goals And Cognitions* (ss. 13-44). Academic Press.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Schwartzman, H. (2012). *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. Springer Science & Business Media.

Sel, R. (1995). *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*. Ya-pa Yayınları.

Selçioğlu Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü Farkındalık ve Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 112-123.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim—Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. Morpa Kültür Yayınları.

Seyrek, H., & Sun, M. (1991). *Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Oyunları*. İzmir Yayınevi.

Shen, S. X., Chick, G., & Zinn, H. (2014). *Playfulness in Adulthood as a Personality Trait*. *46*(1), 58-83.

Sheridan, M., Howard, J., & Alderson, D. (2010). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years* (3. bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203832608

Simmons, K. K. (2021). *Specıal Educatıon Teachers' Self-Efficacy And Job Satısfactıon In Youth Development Centers: A Quantıtatıve Correlatıonal Study* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Liberty University.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The House Of Make-Believe: Children's Play And The Developing İmagination*. Harvard University Press.

Singer, J. (1998). Imaginative Play İn Early Childhood: A Foundation For Adaptive Emotional And Cognitive Development. *Internetional Medical Journal*, *5*,

93-100.

Sivrikaya Tokgöz, N., & Fazlıoğlu, Y. (2024). Oyun Gelişimi ve Özel Gereksinimli Çocuklar. İçinde G. Ünver (Ed.), *Her Yönüyle Engellilik, Engelli Bireyler, Egzersiz ve Spor*. Efe Akademi Yayınları.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study Of Relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*, *10*(7), 1400-1424.

Skard, Ø., & Bundy, A. (2008). Playfulness İn Children With Developmental Disabilities: A Review Of The Literature. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, *28*(3), 55-79.

Sönmez, V. (2004). Eğitimin Tarihsel Temelleri. İçinde V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (4.Baskı, ss. 25-60). Anı Yayıncılık.

Spires, H. A., Rowe, J. P., Mott, B. W., & Lester, J. C. (2011). Science Content Knowledge And Self-Efficacy Through Game-Based Learning. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, *3*(3), 1-19.

Staempfli, M. B. (2007). Adolescent Playfulness, Stress Perception, Coping and Well Being. *Journal of Leisure Research*, *39*(3), 393-412.

Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder. *ResearchGate*.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin Engelinin Tarihçesi. İçinde B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engellilerin Eğitimi* (ss. 16-45). Kök Yayıncılık.

Sullivan, K., & Cooney, M. (2010). Playfulness And Classroom Management: Exploring Flexible Teaching Approaches İn Preschool Settings. *International Journal of Early Years Education, 18*(1), 21-32.

Şahin, F., & Şimşek, H. (2021). Öğretmen Adaylarının Oyun Eğilimleri İle Sınıf İçi Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 45-58.

Şata, M. (2020). Nicel Araştırma Yaklaşımları. İçinde Oğuz E (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss. 81-83). Eğiten Kitap.

Şen, M. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun Ve Önemi. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 404-431). Pegem Akademi.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem A Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.

Tabancalı, E., & Çelik, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri İle Öğretmen Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1167-1184.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive Special Education: The Role Of Special Education Teachers İn Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 162-173.

Tassoni, P. (2001). *Caring for Children: A Foundation Course in Child Care and Education*. Heinemann College.

Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü Ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 155-186.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*, 283-298.

Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Özkan, Ö. (2002). Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 27*(126).

Temizkan, M., & Bulut, M. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(3), 1523-1544.

Timurkaan, S. (2003). *Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu Çocukların Psikomotor Gelişmelerinin Sağlanması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tokan, Z., & Imakulata, S. (2019). The Role Of Gamified Learning Strategies İn Student's Motivation İn Education. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 2*(1), 1-12.

Tozlu, N. (2015). İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz ve Eğitim Felsefemiz.

TYB Akademi, 15.

Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*. *17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents Of Self-Efficacy Beliefs Of Novice And Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 944-956.

Turan, F., & Koç, E. (2020). Sosyal Çevrenin Öğrenme Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Kırsal Ve Kentsel Örneklem. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(71), 545-556.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Oyun Ve Önemi. İçinde Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi Ve Öğretimi* (ss. 2-34). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, Ü. (2008). Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Önemi. İçinde Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Türkmen, H., & Çoban, A. (2024). Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy in Terms of Various Variables. *International Journal of Early Childhood Education, 17*(1), 17-190.

Ugaste, A. (2023). Çocukluk Çevresi Ve Oyun Severlik: Şehir Ve Kırsal Yerleşim Yerleri Arasındaki Farklılıklar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *45*(2), 123-135.

Uluğ Ormanlıoğlu, M. (2013). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İdeal Kültür Yayıncılık.

Uygur Celep, M., & Taymaz Sarı, O. (2024). An Examınatıon Of The Self-Efficacy In Play Instructıon Among Teachers In Preschool Specıal Educatıon Instıtutıons. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(4), 859-876.

Van Vleet, M., & Feeney, B. C. (2015). Play Behavior And Playfulness İn Adulthood. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(11), 630-643.

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. (2012). *Thought and Language* (Expanded edition). MIT Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013a). Embracing Complexity: Rethinking The Relation Between Play And Learning.

Psychological Bulletin, 139, 35-39.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013b). Guided Play: Where Curricular Goals Meet A Playful Pedagogy. *Mind, Brain and Education*.

Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2003). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide To Learning İn Schools*. Allyn & Bacon.

XII. Milli Eğitim Şurası. (1989). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H., & Demirtaş, A. S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Eğlence Arayışı Ve Mizah Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 118-125.

Yıldırım, A., & Demirtaş, H. (2018). Öğretmen Adaylarının Sosyal Çevre Algılarının Özyeterlik Ve Mesleki Tutuma Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 78-92.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, B., & Akman, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama, 15*(1), 32-51.

Yılmaz, K., Aydın, A., & Arslan, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 150-160.

Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul Öğretmen Nitelikleri. İçinde H. Vatansever Bayraktar & K. A. Kırkıç (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya İlkokul Eğitiminde Güncel Öğrenme ve Öğretim Konuları* (ss. 173-188). Efe Akademi Yayınları.

Yılmaz, R., & Çoklar, A. N. (2014). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Ve Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4*(1), 63-79.

Yu, P. L., Wu, C. L., & Chen, I. (2021). The Role Of Adult Playfulness İn The Workplace:Creativity And Teamwork. *Journal of Organizational Behavior,*

42(3), 375-390.

Yu, P. L., Wu, C. L., & Chiou, W. B. (2007). Playfulness And Creativity: A Workplace Perspective. *Creativity Research Journal*, *19*(2), 225-236.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurt, Ö., Keleş, S., & Koğar, H. (2016). Yetişkin Eğlence Eğilimi Özeliği Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *13*(1), 650-662.

Zeng, R., Taylor, S., & Paez, D. (2019). Personality Traits And Video Game Motivations: A Meta-Analytic Review. *Computers in Human Behavior*, *98*, 1-15.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy* (1st edition). Amer Psychological Assn.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Sayın özel eğitim öğretmeni adayı;

Bu çalışma, özel eğitim öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki özyeterlikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmakta olup sorulara vereceğiniz cevapların eksiksiz ve gerçek görüşlerinizi yansıtacak şekilde olması ölçeklerin sağlıklı değerlendirilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Elde edilen veriler sadece bu araştırma için kullanılacak olup diğer kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. "Demografik Bilgi Formu"nda size uygun olanları ilgili alana işaretleyiniz. "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği"nde ilgili maddelere katılım düzeyinizi işaretleyiniz. "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nde ilgili maddelere katılım düzeyinizi gösteren rakamı işaretleyiniz.

Vereceğiniz samimi cevaplar ve yardımınız için teşekkür ederim.

Muhammed ŞAHİN
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Engelli Çalışmaları ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgi Formu:

1.Cinsiyetiniz:

Kadın (….) Erkek (….)

2.Sınıf Düzeyiniz:

1.Sınıf (….) 2.Sınıf (….) 3.Sınıf (….) 4.Sınıf (….)

3.Mezun Olduğunuz Lise Türü:

Anadolu Lisesi (….) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (….) Çok Programlı Anadolu Lisesi (….)

Sosyal Bilimler Lisesi (….) Anadolu Ġmam Hatip Lisesi (….) Fen Lisesi (….) Spor Lisesi (….)

Güzel Sanatlar Lisesi (….) AkĢam Lisesi (….) Açık Öğretim Lisesi (….)

5.Büyüdüğünüz Yerleşim Yeri:

Şehir (….) Kırsal (….)

Ek 2: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)

		Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Kurallara uymadığım zamanlar olur.					
2	Bir başkası eğlenceli bir şey başlattığında, ben de katılmaktan mutluluk duyarım.					
3	Bazen sonuçları hakkında endişeye düşmeden bir şeyler yapabilirim.					
4	Yaptığım ne olursa olsun, eğlenmeyi denerim.					
5	Sıklıkla planlanmamış şeyler yaparım.					
6	Birçok durumdan eğlence çıkarabilirim.					
7	Başka insanlar tarafından başlatılan eğlenceli şeyleri takdirle karşılarım.					
8	Sıklıkla bazı şeyleri anında, herhangi bir ön hazırlık yapmadan yaparım.					
9	Eğer bir şeyi yapmak istiyorsam, genellikle diğer insanların düşünebileceklerinin beni durdurmasına izin vermem.					
10	İyi vakit geçirilebileceğine inanırım.					
11	Sıklıkla dürtülerime göre hareket ederim.					
12	Sosyal kurallara anlayış gösteririm fakat çoğu zaman onlarla kısıtlanmam.					
13	Sıklıkla herhangi bir durumdaki eğlenceli şeyleri başlatan kişiyimdir.					
14	Başka insanların başlattığı eğlenceli şeylerden keyif alırım.					
15	Sıklıkla anlık DÜŞÜNCELERİMİN peşinden giderim.					
16	Sıklıkla anlık HİSLERİMİ takip ederim.					
17	Eğlencenin hayatın çok önemli bir parçası olduğunu düşünürüm.					
18	Aptallık ederek bir şeyleri kaybetmekten korkmam.					
19	Neredeyse her etkinliği benim için yapması eğlenceli hale getiririm.					

Eğlence Arayışı Motivasyonu: 2, 4, 6, 7, 10, 13, 14, 17, 19
Baskılanmamışlık: 1, 3, 9, 12, 18.
Kendiliğindenlik: 5, 8, 11, 15, 16.

Ek 3: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

	ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz		çok az yeterli		biraz yeterli		oldukça yeterli		çok yeterli
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlıyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Ek 4: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) Kullanım İzni 1

TARİH: 13/05/2025

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Muhammed ŞAHİN* tarafından gerçekleştirilecek olan *"Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı yüksek lisans tezinde, tarafımdan Türkçeye uyarlanan *"Yetişkin Eğlence Eğilimi* Özelliği Ölçeği"nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Doç. Dr.

ADI SOYADI: Özlem YURT TARAKÇI

İMZA:

İŞ TELEFONU:

E-POSTA:

Ek 5: Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) Kullanım İzni 2

TARİH: 13/05/2025

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Muhammed ŞAHİN* tarafından gerçekleştirilecek olan *"Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı yüksek lisans tezinde, tarafımdan Türkçeye uyarlanan *"Yetişkin Eğlence Eğilimi* Özelliği Ölçeği"nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Prof. Dr.

ADI SOYADI: Hakan KOĞAR

İMZA:

İŞ ADRESİ: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampus Antalya / TÜRKİYE

İŞ TELEFONU:

E-POSTA:

Ek 6: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) Kullanım İzni

TARİH: 13/05/2025

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Muhammed ŞAHİN* tarafından gerçekleştirilecek olan *"Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı yüksek lisans tezinde, tarafımdan Türkçeye uyarlanan *"Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" nin* kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Prof. Dr.

ADI SOYADI: Jale ÇAKIROĞLU

İMZA:

İŞ TELEFONU:

E-POSTA:

Ek 7: Etik Kurul Kararı

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2025/06
KARAR NO:2025.06.05 **Karar Tarihi: 18.06.2025**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Ebru Selçioğlu DEMİRSÖZ'ün yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammed ŞAHİN tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri İle Mesleki Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof.Dr. Adil OĞUZHAN
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☑Evet ☐hayır

Prof.Dr. Hasan ÖZGÜR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☐hayır

Prof.Dr. Daniş BAYKAN
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Necdet UNAL
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☑Evet ☐hayır

Prof.Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☑Evet ☐hayır

Doç. Dr. Sertaç ARABACIOĞLU
Üye
Proje Koordinasyon Uyg. ve Arş. Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç. Dr. Raşit GÜLTEKİN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☑Evet ☐hayır

Doç.Dr. Aysegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Deniz GÖKDUMAN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr.Öğr.Üyesi Gülüm Burcu DALKIRAN
Üye
Roman Dili ve Kültürü Araşt. Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr.Öğr.Üyesi Şükrü Oner DINÇ
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr.Öğr.Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır