Turkish Studies

Volume 14 Issue 7, 2019, p. 4131-4144

DOI: 10.29228/TurkishStudies.39633

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 06.11.2019

✓ Accepted/Kabul: 20.12.2019

📅 Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (14.11.2019)-Referee 2 (30.11.2019)

This article was checked by iThenticate.

BEDEN EĞİTİMİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (VAN İL ÖRNEĞİ)*

Atike YILMAZ* - Hüseyin KIRIMOĞLU*** - Mustafa YAMANYURT****

ÖZ

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Van merkezde görev yapan 314 öğretmen (sınıf öğretmeni 159, beden eğitimi öğretmeni 155) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Altıncök ve Yılmaz tarafından (2018) geliştirilen 'Eğitsel Oyun Oynatma Özyeterlilik Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmagorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde normal dağılım göstermediğinden ikili değişkenler için Mann Whitney U, üçlü değişkenler için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda, yaş, branş, çalışılan kademe, oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenleri açısından planlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Cinsiyet, meslek yılı, spor salonu olma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Katılımcıların tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak, planlama ve değerlendirme alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Oyun sonrası kendilerini değerlendirme değişkeni açısından ise planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma yeterliliklerinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında

* Bu çalışma 19- 22 Haziran Sakarya, ERPA International Congresses on Education'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, E-posta: atiketan@gmail.com

*** Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, E-posta: hkirim2005@gmail.com

**** Spor Eğitim Uzmanı, Van Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, E-posta:mustafa.yamanyurt@gmail.com

eksikliklerinin olduğu, bu eksikliklerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerin de daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Bu manada hizmet içi kurslarla öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Öz Yeterlilik, Öğretmenler

EXAMINING THE EDUCATIONAL GAME MANAGEMENT SELF-SUFFICIENCY LEVELS OF THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES (VAN PROVINCE EXAMPLE)

ABSTRACT

This research was conducted aiming at examining the educational game management self-sufficiency levels of the physical education and sports teachers and primary school teachers in terms of certain variables. The general survey method was used in the study. The sample group of the study was comprised of 314 teachers (159 primary school teachers, 155 physical education and sports teachers) working in the Van city center. The 'Educative Game Management Self-Sufficiency Scale' developed by Altınkök and Yılmaz (2018) was used in the data collection. Since the data did not demonstrate a normal distribution in the analysis through the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests, the Mann Whitney-U test was employed for the paired comparisons and the Kruskal Wallis test was conducted for the triple comparisons. According to the findings, it was determined that there was statistically significant difference in the general average and planning sub-dimensions concerning the age, branch, working level, and the preferred game location variables; however, it was also determined that there was statistically no significant difference concerning the implementation and evaluation sub-dimensions. Similarly, it was determined that there was statistically no significant difference in the general average, planning, and evaluation sub-dimensions concerning the gender, working experience, existence of a sports hall, and game preferences variables; however, there was a statistically significant difference in the implementation sub-dimension. As per the post-game self-evaluation variable, there was a statistical significance in the general average and three sub-dimensions. As the conclusion, it was determined that there were deficiencies in the planning, implementation, and evaluation stages in game management self-sufficiency levels of the physical education and sports teachers and primary school teachers; it was also determined that the physical education and sports teachers had more deficiencies compared to the primary school teachers. In this context, it can be suggested that the developments of teachers can be supported through the in-service trainings.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

One of the methods of education, teaching through play, is more effective and beneficial compared to other methods (Akandere, 2013;

Özyürek and Çavuş, 2016). Today, the influence of teacher-oriented education is still prevalent and it includes the plays in educational institutions as well. It is reported that this situation deprives children of the plays and creates a number of developmental negativity (Pyle and Danniels, 2017; Miller and Almon, 2009). The planning that doesn't involve the teacher, which is an important factor in the implementation and development of the programs set in educational environments, will not be successful in full. Because the teacher is the most fundamental determinant and practitioner of the program that will be implemented in the classroom environment (Printers, 2016). Therefore, where and how the play will be carried out in the educational environment is closely related to the teacher's knowledge and attitude about the play (Howard, 2010). Additionally, it is necessary for the teacher to have a self-judgment about his/her capacity to organize and successfully implement the necessary activities. Having this judgment about one's own is called as self-sufficiency. Bandura (1977) defined the self-sufficiency as "*a belief in one's own abilities in planning and performing the courses of action one needs to manage the forward-looking situations*". Accordingly, our study is significant since it allows teachers to evaluate their own proficiency in relation to educational play. In the light of this information, the aim of our study is to examine the educational play competences of physical education and classroom teachers, which are an important element of the educational environment, in terms of various variables and to provide an insight for the researchers working in this field. Accordingly, answers to the following question were sought.

Is there a significant difference concerning certain variables of the participants such as age, gender, professional working years, branch, working levels, whether having a gym in the school, the place preferred for play, the preferred type of play, and self-assessment?

Method

In this study, one of the descriptive research methods, the general survey model was applied. The general survey model is described by Karasar (2005) as a research method aimed at defining an existing situation as it exists. The research group was consisted of 314 teachers (159 classroom teachers and 155 physical education teachers) working in Van city center. The "*Personal Information Form*" developed by the researchers and the "*Educational Play Implementation Self-Sufficiency Scale*" developed by Altınkök and Yılmaz (2018) were used. The personal information form was comprised of questions involving the variables such as age, gender, professional working years, branch, working levels, whether having a gym in the school, which places are preferred for play, which types of play are preferred, and post-play self-assessment. The analysis of the data was carried out through the SPSS 21 package program. Initially, frequency and percentage distributions of variables were given. Whether the variables demonstrated a normal distribution was tested with the Shapiro-Wilk test, and it was observed that the variables did not demonstrate a normal distribution; the mann Whitney U test was applied for variables with two categories and Kruskal Wallis test was used for the variables with more than two categories. The significance level was accepted as $p < 0,05$ in this study.

Findings, Discussion and Conclusion

When the sub-dimensions of the play implementation self-sufficiency scale of the participants were examined concerning the age variable, it was determined that there was no significant difference in the implementation and assessment dimensions. However, a significant difference was determined in the planning sub-dimension. This significance, at the mean rank levels, was determined to be higher for the 18-30 age group compared to the age group of 31 and above. It was determined that there was no significant difference in the sub-dimensions of the play implementation self-sufficiency scale, concerning having gyms at the school, gender, and professional working year variables. There was no significant difference in the implementation and assessment sub-dimensions of the scale concerning the branch variable of the participants. However, a significant difference was determined in the planning sub-dimension. This significance, at the mean rank levels, was determined to be higher for the primary school teachers compared to the physical education teachers. There was no significant difference in the implementation and assessment sub-dimensions of the scale concerning the *working level* variable of the participants. However, a significant difference was determined in the planning sub-dimension. This difference, at the mean rank levels, was determined to be higher for the primary school teachers compared to the teachers working in secondary schools. There was no significant difference in the implementation and assessment sub-dimensions concerning the *preferred place for the plays* variable of the participants. However, a significant difference was determined in the planning sub-dimension. This difference, at the mean rank levels, was determined to be higher for those preferring the in-class plays compared to those preferring the garden and the gym. No significant difference was determined in the planning and assessment sub-dimensions of the scale concerning the *types of plays* the participants preferred. However, a significant difference was determined in the implementation sub-dimension. It was found that those, who preferred the struggle/contest plays, had higher levels of self-sufficiency compared to those preferred other types of plays. It was determined that there was no significant difference in the implementation sub-dimension concerning the *self-assessment* variable of the participants. However, a significant difference was determined concerning planning and assessment sub-dimensions. Based on this difference, It was determined that those saying “yes” were higher compared to those answering “no” for both the planning and assessment sub-dimensions. Consequently, based on the participants of our study, it was determined that physical education and sports teachers and primary school teachers have certain deficiencies in the planning, implementation, and assessment stages of educational play implementation sufficiency, and it was also determined that these deficiencies were at higher levels for the physical education and sports teachers. In this sense, it is important to support the development of teachers through in-service courses, and in order to provide an insight for researchers of this field, it is of vital significance to conduct further studies with larger sample groups and compare the results.

Keywords: Educational Game, Self-Sufficiency, Teachers

Giriş

Eğitim, zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal yeteneklerin, davranışların en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Yalız Solmaz, 2016; Akyüz, 2016). Eğitimin bu amaçları belli bir program çerçevesinde, planlı ve düzenli bir şekilde okul ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Bu yönü ile okullar bireylerin ve dolayısıyla toplumun gelişiminde önemli bir işlevi yerine getirmektedirler (Kızmaz, 2004). Bununla birlikte bu işlevlerin doğru bir şekilde yerine getirilmesinde eğitim ortamlarının bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi de önemlidir (Baştepe, 2009). Eğitim ortamında bulunan çocuk ve yetişkinlerin eğitim öğretim esnasında dikkatlerini uzun süre muhafaza etmelerinin oldukça zor bir durumdur. Bu durumun algılama ve öğrenme üzerinde olumsuz etkiye sebep olduğu ve dersleri sıkıcı bir duruma getirerek, belirlenen hedeflere ulaşmada ve gerekli becerileri öğrencilere kazandırmada ciddi zorluklar oluşturduğu belirtilmektedir (Öztürk, 1999). Eğitim ortamlarında bu olumsuzluğun önüne geçmek ve belirlenen hedeflere ulaşmak için çocukların eğitiminde, yaş ve gelişim düzeyine uygun yöntem ve tekniklerin başında eğlenerek öğrenmeyi ifade eden “oyun” gelmektedir. Oyun ile öğretim diğer yöntemlere göre daha fazla etkili olmakta ve fayda sağlamaktadır. (Akandere, 2013; Özyürek ve Çavuş, 2016).

Oyun, çocukların yabancıları oldukları, birçok bilinmeyenle dolu bir dünyada dış çevreyi anlamaya çalıştıkları ve bunlarla birlikte kendilerine ait özellikleri eğlenerek keşfetmeye çalıştıkları önemli bir davranış biçimidir (Canning, 2007; Arslan Çiftçi ve Önder, 2017). Oyun sadece bir eğlence etkinliği olmayıp çocuğun keşfetme, öğrenme ve gelişme yoludur. Çocuğun, beceri kazanma ve bilgi öğrenmesi için en etkili yollardan biri olan oyun, çocukların gelişimlerinin birçok boyutuna etki etmekte ve sosyal iletişim becerilerini ileri seviyeye çıkarmaktadır (Mistrett ve Bickart, 2009). Çocukların öğrenmeleri için zengin bir araç olan oyun, (Gonzalesve Mena, 2008) onların kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarına, (Stroh, Robinson, Proctor, 2008) anlamlı ve amaca hizmet eden bir anlayışla öğrenme deneyimi elde etmelerine ve böylece kazandıkları deneyimlerle daha fazla bilgi ve beceriye ulaşmalarına yardımcı olur (Mistrett ve Bickart, 2009; Yılmaz ve Erduran, 2018). Eğitsel oyun ise; önceden belirlenen amaçlar ve hazırlanan araç gereçler ile oyun alanı, oyuncu sayısı, oyun süresi ve oyuncu düzeyi gibi faktörlerin dikkate alınarak oyunun uygulanmasıdır (Akandere, 2013; Aracı, 2001). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim ortamlarında, belirlenen hedeflere ulaşmak için planlı ve programlı bir şekilde uygulanan oyun etkinliklerini eğitsel oyun olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim kurumlarında oynanan oyunların çoğunluğunun öğretmenlerin oyun anlayışına göre şekillendiği ve öğretmenlerin oyunu bir dinlenme veya ödül olarak çocuklara sunduğu ve oyunun önemini yeterince fark edemedikleri, öğrenme ortamlarında oyunu aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanmadıkları ve oyundan faydalanmadıkları görülmektedir (Tuğrul ve ark. 2014; Arslan Çiftçi ve Önder, 2017; Özyürek ve Çavuş, 2016). Öğretmenlerin oyun temelli öğrenme bilgilerinin araştırıldığı bir çalışmada ise öğretmenlerin, oyunu sınıf ortamında kullandıkları ama oyun uygulamalarının gerçek oyun uygulamalarına uymadığı belirlenmiştir (Pui-Wah ve Stimpson, 2004).

Günümüzde öğretmen odaklı eğitim anlayışının etkisi halen devam etmekte ve eğitim kurumlarında oynanan oyunları da kapsamaktadır. Bu durumun çocukları oyun oynamaktan mahrum ettiği ve gelişimsel açıdan bir takım olumsuzluklar ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Pyle ve Danniels, 2017; Miller ve Almon, 2009). Eğitim ortamlarında oyun ve öğrenme arasında nasıl bir ilişkinin kurulacağı tartışmalı bir konu olarak devam etmektedir (Kernan, 2007). Bazı araştırmacılar öğretmenin aktif olarak katıldığı oyun uygulamaları ile etkili bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir (Martlew, Stephen ve Ellis, 2011; Weisberg, Zosh, Hirsh, Pasek ve Golinkoff, 2013). Bazı araştırmacılar ise, öğretmenlerin aktif olarak oyuna katılımını desteklememekte ve öğretmenin aktif olarak katıldığı oyunlarda, öğretmenin tutum ve hedeflerinin oyuna dâhil edildiğini ve çocuk

merkezli bir öğrenme ortamından uzaklaşıldığını belirtmektedir (Goouch, 2008; Arslan Çiftçi ve Önder, 2017). Öğretmenler, eğitim ortamında çocukları olumlu eğilimler geliştirmeye teşvik ederek onlara oyun aracılığı ile bilgi yönetimi, düşünme, problem çözme, karar alma, üretme, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk duygusu ve kendi kendini yönetme fırsatları sunmalıdırlar (Arslan Çiftçi ve Önder, 2017).

Eğitim ortamlarında belirlenen programların uygulanması ve geliştirilmesinde önemli bir faktör olan öğretmenlerin içinde olmadığı bir planlama tam anlamı ile başarıya ulaşamayacaktır. Çünkü sınıf ortamında uygulanacak programın en temel belirleyicisi ve uygulayıcısı öğretmendir (Yazıcılar, 2016). Dolayısıyla oyunun eğitim ortamında nerede ve nasıl gerçekleştirileceği, öğretmenin oyun ile ilgili bilgi ve tutumu ile yakından alakalı bir durumdur (Howard, 2010). Bununla birlikte gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin bir yargıya sahibi olması gereklidir. Bireyin kendi ile ilgili bu yargıya sahip olmasına öz yeterlilik denmektedir. Bandura (1977), öz yeterliliği “*kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı*” olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda, çalışmamız öğretmenlerin eğitsel oyun ile ilgili bizzat kendi yeterliliklerine yönelik değerlendirme yapmalarına olanak tanınması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu bilgiler ışığında çalışmamızın amacı, eğitim ortamının önemli unsurlarından biri olan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından inceleyip, bu alanda çalışma yapan araştırmacılara fikir vermek ve öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Katılımcıların yaş, cinsiyet, meslek yılı, branş, çalışılan kademe, okulda spor salonu olma durumu, oyun oynamayı tercih ettiği yer, tercih edilen oyun türü ve kendini değerlendirme değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan, genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modeli ise, var olan bir durumu, var olduğu şekli ile tanımlamayı amaçlayan araştırma metodu olarak Karasar (2005) açıklanmaktadır.

Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Van il merkezde görev yapan 314 öğretmen (sınıf öğretmeni 159, beden eğitimi öğretmeni 155) oluşturmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		N	%
Yaş	18-30	212	67,5
	31 ve üzeri	102	32,5
Cinsiyet	Kadın	141	44,9
	Erkek	173	55,1
Meslek Yılı	1-5	227	72,3
	6-10	48	15,3
	11- üzeri	39	12,4
		159	50,6
Branş	Sınıf öğretmenliği		
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	155	49,4
Çalışılan kademe	İlkokul	161	51,3
	Ortaokul	126	40,1
	Lise	27	8,6
Okulda spor salonu olma durumu	Evet	45	14,3
	Hayır	269	85,7
Oyunun tercih edildiği yer	Sınıf içi	75	23,9
	Bahçe	208	66,2
	Spor salonu	31	9,9
Tercih edilen oyun türü	Şans oyunları	-	
	Gösteri rol oyunları	11	3,5
	Macera heyecan oyunları	48	15,3
	Mücadele yarışma oyunları	255	81,2
Oyun etkinliğinden sonra kendini değerlendirme durumu	Evet	271	86,3
	Hayır	43	13,7
Toplam	-	314	100

Veri toplama araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Altınkök ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen ‘Eğitsel Oyun Oynatma Özyeterlilik Ölçeği’ kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, yaş, cinsiyet, meslek yılı, branş, çalışılan kademe, okulda spor salonu olma durumu, oyunu tercih ettiği yer, hangi tür oyunları tercih ettiği, oyun sonrası kendini değerlendirme değişkenlerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Eğitsel oyun oynatma özyeterlilik ölçeği; 11 soru ve üç alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler 1 ile 5 puan (1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Az Katılıyorum”, 3 “Katılıyorum”, 4 “Çok Katılıyorum”, 5 “Tamamen Katılıyorum”) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar kişinin kendisini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladığını, düşük puanlar ise kendisini düşük düzeyde yeterli olarak algıladığını göstermektedir.

Verilerin analizi

Verilerin analiz SPSS 21 paket programında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılmadığı tespit edilmiş olup, 2 kategoriye sahip değişkenler için Mann Whitney U, 2’den çok kategoriye sahip değişkenler için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmamızın değişkenlerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Yaşa Göre Mann-Whitney U Testi Puanları

	Yaş	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Planlama	18-30	212	165,86	351,61	904,050	,017*
	31- üzeri	102	140,13	142,93		
Uygulama	18-30	212	157,86	338,53	107,360	,919
	31- üzeri	102	156,75	156,02		
Değerlendirme	18-30	212	162,17	343,81	982,100	,174
	31- üzeri	102	147,78	150,74		

* $P < 0,05$

Tablo 2’ de katılımcıların, oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, uygulama ve değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,005$). Ancak planlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,005$). Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde 18-30 yaş (sıra ort.165,86) grubunun 31- ve üzeri yaş (sıra ort. 140,13) grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların OOÖYÖ’ne İlişkin Puanlarının, Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Puanları

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Planlama	Kadın	141	157,75	222,42	12161,500	,964
	Erkek	173	157,30	272,12		
Uygulama	Kadın	141	156,38	22049,50	12038,500	,843
	Erkek	173	158,41	27405,50		
Değerlendirme	Kadın	141	163,28	230,22	11382,000	,293
	Erkek	173	152,79	264,33		

Tablo 3’de katılımcıların oyun oynatma öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,005$).

Tablo 4: Katılımcıların, meslek yılı değişkenine göre Kruskal Wallis testi puanları

	Meslek yılı	n	Sıra top	sd	χ^2	P
Planlama	1-5	227	159,20	2	2,004	,367
	6-10	48	141,82			
	11- üzeri	39	166,88			
Uygulama	1-5	227	156,42	2	1,452	,484
	6-10	48	150,24			
	11- üzeri	39	172,73			
Değerlendirme	1-5	227	161,77	2	2,367	,306
	6-10	48	151,94			
	11- üzeri	39	139,47			

Tablo 4’de katılımcıların, oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğine göre alt boyutlarında meslek yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,005$).

Tablo 5: Katılımcıların, branş değişkenine göre Mann-Whitney U testi puanları

	Branş	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Planlama	Sınıf Öğrt.	159	186,30	29621,50	7743,500	,000*
	BESÖ	155	127,96	19833,50		
Uygulama	Sınıf Öğrt.	159	153,91	24471,00	11751,000	,475
	BESÖ	155	161,19	24984,00		
Değerlendirme	Sınıf Öğrt.	159	162,19	25788,50	11576,500	,338
	BESÖ	155	152,69	23666,50		

*P<0.05

Tablo 5’de katılımcıların, oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinde uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak planlama alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.005$). Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf öğretmenlerinin (sıra ort. 186,30) beden eğitimi öğretmenlerine (sıra ort. 127,96) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların, çalışılan kademe değişkenine göre Kruskal Wallis testi puanları

	Kademe	n	Sıra top	sd	χ^2	P
Planlama	İlkokul	161	186,07	2	34,543	,000**
	Ortaokul	126	125,00			
	Lise	27	138,83			
Uygulama	İlkokul	161	155,31	2	2,265	,322
	Ortaokul	126	154,94			
	Lise	27	182,50			
Değerlendirme	İlkokul	161	160,61	2	,495	,781
	Ortaokul	126	153,28			
	Lise	27	158,67			

*P<0.05

Tablo 6’da katılımcıların, oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinde uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak planlama alt boyutunda çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.005$). Bu farklılığın sıra ortalamalar düzeyinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin (sıra ort.186,07) ortaokulda çalışan öğretmenlere (sıra ort. 125,00) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların okulda spor salonu olma durumuna göre Mann-Whitney U testi puanları

	Spor Salonu	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Planlama	Evet	45	164,97	7423,50	5716,500	,543
	Hayır	269	156,25	42031,50		
Uygulama	Evet	45	177,21	7974,50	5165,500	,114
	Hayır	269	154,20	41480,50		
Değerlendirme	Evet	45	142,10	6394,50	5359,500	,204
	Hayır	269	160,08	43060,50		

Tablo 7’de katılımcıların, oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğine göre alt boyutları açısından çalıştıkları okulda spor salonu olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 8: Katılımcıların oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenine göre Kruskal Wallis testi puanları

	Oyun oynatılan yer	n	Sıra top	sd	χ^2	P
Planlama	Sınıf içi	75	192,40	2	15,135	,001*
	Bahçe	208	146,50			
	Spor salonu	31	146,85			
Uygulama	Sınıf içi	75	170,06	2	4,034	,133
	Bahçe	208	150,27			
	Spor salonu	31	175,63			
Değerlendirme	Sınıf içi	75	176,86	2	5,365	,068
	Bahçe	208	153,11			
	Spor salonu	31	140,11			

*P<0.05

Tablo 8’de katılımcıların, oyun oynamayı tercih ettikleri yer değişkenine göre uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak, planlama alt boyutunda oyun oynamayı tercih ettikleri yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0.005). Bu farklılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf içi oyunları tercih edenlerin (sıra ort. 192,40), bahçe (sıra ort. 146,50) ve spor salonunu (sıra ort.146,85) tercih edenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre Kruskal Wallis testi puanları

	Oyun tercihi	n	Sıra top	sd	χ^2	P	Anlamlı farklılık
Planlama	Şans oyunları (1)	-		2	,002	,999	
	Gösteri rol oyunları (2)	11	158,73				
	Macera heyecan oyunları (3)	48	157,56				
	Mücadele yarışma oyunları (4)	255	157,44				
Uygulama	Şans oyunları (1)	-		2	7,259	,027*	4* – 2/3
	Gösteri rol oyunları (2)	11	136,36				
	Macera heyecan oyunları (3)	48	127,47				
	Mücadele yarışma oyunları (4)	255	164,06				
Değerlendirme	Şans oyunları (1)	-		2	,905	,636	
	Gösteri rol oyunları (2)	11	138,14				
	Macera heyecan oyunları (3)	48	151,29				
	Mücadele yarışma oyunları (4)	255	159,50				

*P<0.05

Tablo 9’da katılımcıların, tercih ettikleri oyun türlerine göre oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinde planlama ve değerlendirme alt boyutları açısından tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0.005). Ancak, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın mücadele yarışma oyunlarını tercih edenlerin diğer tür oyunlara göre daha yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların oyun sonrası kendini değerlendirme durumuna göre Mann-Whitney U testi puanları

	Kendini değerlendirme	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Planlama	Evet	271	163,79	44386,00	4123,000	,002*
	Hayır	43	117,88	5069,00		
Uygulama	Evet	271	160,86	43593,00	4916,000	,098
	Hayır	43	136,33	5862,00		
Değerlendirme	Evet	271	165,41	44826,50	3682,500	,000*
	Hayır	43	107,64	4628,50		

*P<0.05

Tablo 10’da katılımcıların kendini değerlendirme değişkenine göre uygulama alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak, planlama ve değerlendirme alt boyutları açısından oyun sonrası kendini değerlendirme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.005$). Bu farklılığın planlama boyutunda evet (sıra ort. 163,79) diyenlerin hayır diyenlere (sıra ort. 117,88) göre, değerlendirme alt boyutunda ise, evet diyenlerin (sıra ort. 165,41), hayır diyenlere (sıra ort. 107,64) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin öz yeterliliği, kendisine bir öğretmen olarak görevlerim nedir? Sorusunu sorması ve bu görevlerini yerine getirmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerini kullanarak bir eylem planı geliştirip geliştirmediği ile bu planın uygulayabilirliğine yanıt verememesini içermektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Literatürde öğretmenlerin oyuna yönelik görüşleri veya oyunu kullanmaları ile ilgili birçok çalışma mevcuttur (Tepedağ ve Arnas, 2017; Özyürek ve Çavuş, 2016; Dağdelen ve Kösterlioğlu, 2015; Cop ve Kaplan, 2018). Ancak çalışmamız, öğretmenlerin eğitsel oyun oynatma ile ilgili bizzat kendi yeterliliklerine yönelik değerlendirme yapmalarına odaklanmıştır.

Çalışmamızda yaş, branş, çalışılan kademe, oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenleri açısından planlama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bir öğretim yöntemi olarak oyunun amacına uygun ve nitelikli olarak kullanabilmesi için uygun oyunların seçilmesi, oyunun yerinin belirlenmesi ve planlanması gerekmektedir (Kadim, 2012; Tepe ve Demir, 2012). Planlama, öğretmenin öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için kullanacağı temel unsurlardan biridir.

Bu doğrultuda katılımcılar açısından yaş, branş, çalışılan kademe, oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenleri açısından planlama boyutunda öz yeterlilik düzeyine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Özellikle yaş değişkeninde anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde 18-30 yaş (sıra ort. 165,86) grubunun 31- ve üzeri yaş (sıra ort. 140,13) grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin öğretmenlerin mezun olalı çok zaman geçmemesi ve güncel bilgilere daha hâkim olmaları, eğitimleri süresince oyun öğretimine yönelik aldıkları derslerden ve katıldıkları hizmet içi eğitimler ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Branş değişkenine görede planlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.005$). Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf öğretmenlerinin (sıra ort. 186,30) beden eğitimi öğretmenlerine (sıra ort. 127,96) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin planlama alt boyutunda daha yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir. Tortop ve Ocak’ın (2010) yapmış oldukları çalışmada, araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışmamızda, planlama alt boyutunda çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.005$). Bu farklılığın sıra ortalamalar düzeyinde ilkökulda çalışan öğretmenlerin (sıra ort. 186,07) ortaokulda çalışan öğretmenlere (sıra ort. 125,00) göre daha yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Kademe değişkeninde anlamlı sonucun çıkması birinci

kademe çalışanlarının sınıf öğretmenlerinden oluşması ve ikinci kademe çalışanlarının ortaokul öğretmenlerinin olması nedeniyle branş değişkeniyle paralel sonuç çıkmıştır. Branş değişkenine göre de sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri daha yüksek bulunmuş olması kademe değişkeninde aynı sonuçların çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Buda birbirini destekler niteliktedir. Planlama alt boyutunda oyun oynamayı tercih ettikleri yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.005$). Bu farklılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf içi oyunları tercih edenlerin (sıra ort. 192,40), bahçe (sıra ort. 146,50) ve spor salonunu (sıra ort. 146,85) tercih edenlere göre daha yüksek olduğu bu durumda da, çalışmamıza katılan öğretmenlerin sınıf içi oyunları daha çok tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Bunun sebebinin çalışmamıza katılan öğretmenlerin çalıştıkları bölge gereği kış aylarının soğuk ve uzun geçmesi, öğretmenlerin sınıf içi oyunları tercih etmelerine neden olduğunu söyleyebiliriz. Ancak yaş, branş, çalışılan kademe, oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenleri açısından uygulama ve değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu değişkenlerin oyunun uygulama ve değerlendirme açısından etkilemediğini söyleyebiliriz. Akmeşe ve Kayhan (2015) yapmış oldukları çalışma kısmen çalışmamızı destekler niteliktedir.

Çalışmamızın bir diğer bulgusunda, cinsiyet, meslek yılı, spor salonu olma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin oyunun planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bu değişkenlerin etkili olmadığını söyleyebiliriz. Yapılan çalışmalar (Tortop ve Ocak, 2010; Akmeşe ve Kayhan, 2015; araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Bunun yanında çalışmamızla tezat teşkil eden çalışmalarda (Alemdağ vd., 2014) mevcuttur. Çalışmanın bir diğer sonucunda ise, katılımcıların tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın mücadele yarışma oyunlarını tercih edenlerin diğer tür oyunlara göre daha yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip oldukları yönündedir. Ancak, planlama ve değerlendirme alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun sebebinin araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı branşta olmamalarından ayrıca sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun tercihlerindeki farklılıklardan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu sebepten oyun tercihleri ve uygulama değişse de planlama ve değerlendirmenin uygulamadan bağımsız ve yapılması gereken aşamalardan olduğundan sonuçlarda farklılık çıkmaması araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun tercihlerinde bu aşamalardan etkilenmediğini söyleyebiliriz.

Araştırmamızdan elde ettiğimiz son bulguda, oyun sonrası kendilerini değerlendirme değişkeni açısından planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hem planlama boyutunda hem de değerlendirme alt boyutunda, evet diyenlerin, hayır diyenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, eğitsel oyun oynatmada katılımcıların planlama ve değerlendirme aşamalarından oynatılan oyunun hedef ve amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri açısından kendilerini değerlendirdiklerini söyleyebiliriz. Çalışmamızın uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Araştırmamıza katılan katılımcıların planlama ve değerlendirme boyutlarında kendilerini değerlendirdikleri ancak uygulamada bu değerlendirmeyi yapmadıklarını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak çalışmamızın katılımcıları açısından beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma yeterliliklerinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında eksikliklerinin olduğu, bu eksikliklerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerin de daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Bu manada, hizmet içi kurslarla öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi ve çalışmanın daha büyük örneklem grubu ile de yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara fikir vermesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2013). *Eğitici Okul Oyunları*. Genişletilmiş (4. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunlar ve Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımına İlişkin Görüş ve Önerileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Akyüz, Y. (2016). Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2016, (29. Baskı), Pegem Akademi: Ankara
- Altınkök, M. ve Yılmaz, A. (2018). *Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Spor Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar*. K. PEPE, Ö. KARATAŞ (editör), (1. baskı). Ankara: Gece Akademi.
- Aracı, H. (2001). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan Çiftçi, H. ve Önder, A. (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change- Psychological Review. 34 (2): 191-215. <http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf>
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Canning, N. (2007). Children's Empowerment In Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236.
- Cop, M. R. ve Kablan, Z. Türkiye'de Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılmış Çalışmaların Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 97-128.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Gonzales-Mena, J.(2008). *Foundations Of Early Childhood: Rehearsal For Life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goouch, K. (2008). Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces. *Early Years*, 28(1), 93-102.
- Howard, J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational and Child Psychology*, 27(4), 91-102.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development: A research paper. Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA*.

- https://www.curriculumonline.ie/getmedia/1d8f2182-fdb8-4d29-9433-93e13ba27b20/ECSEC05_Exec3_Eng.pdf adresinden 22.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç- Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(2), 291-319.
- Martlew, J., Stephen, C. ve Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83.
- Miller, E. ve Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *The Education Digest*, 75, 42-45.
- Mistrett, S. ve Bickart, T. (2009). Child's Play: The Best Way To Learn. *Middle East Educator*, 5, 18-22.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2157.
- Pui-Wah, D.C. ve Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*. 41(4-5), 339-352
- Pyle, A. ve Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Journal Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Stroh, K., Robinson, T., Proctor, A. (2008). *Every Child Can Learn: Using Learning Tools And Play To Help Children With Developmental Delay*: Sage Publications.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ölçeği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö.M., Ertürk, G. ve Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 97-116.
- Weisberg, D.S, Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R.M. (2013). Talking it up: Play, language, and the role of adult support. *American Journal Of Play*, 6(1), 39-54.
- Yalız Solmaz, D. (2016). *Fiziksel Etkinlik Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Gelişimleri Üzerine Etkisi*. Nobel Bilimsel Eserler: Ankara.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M. ve Erduran, N. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun: Oyun Dünyam Dünyam Oyun, Çocuk Oyunlarıyla El Kitabı*. Eğiten Kitap: Ankara.