

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİMDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
OYUN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİ VE YARATICI
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Merve UYGUR CELEP

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

İstanbul-2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİMDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
OYUN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİ VE YARATICI
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PLAY TEACHING SELF EFFICACY AND CREATIVE
PERSONALITY TRAITS OF TEACHERS WHO WORK AT THE PRE-SCHOOL
SPECIAL EDUCATION

Merve UYGUR CELEP

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

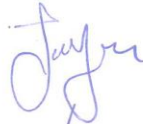
İstanbul-2020

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2020

ONAY

Merve UYGUR CELEP tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi ” konulu bu çalışma, 16/01/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Asude BALABAN DAĞAL	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

16/01/2020



Merve Uygur CELEP

ÖZGEÇMİŞ

2008	Beşikdüzü İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi
2012	Karadeniz Teknik Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
2012-2013	Yomra Vilayetler Hizmet Birliği Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde özel eğitim öğretmeni
2013-2014	Yomra Yavuz Selim İlkokulu'nda özel eğitim öğretmeni
2014-2017	Şalpazarı Atatürk İlkokulu'nda özel eğitim öğretmeni
2016-	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına giriş
2017-	Üsküdar Fatih Ortaokulunda Özel Eğitim Öğretmeni



Özlemi sonsuz olan canım ağabeyime...

ÖN SÖZ

Tez çalışmam boyunca yanımda olan, beni dinleyen, anlayan, motive eden, desteğini her an hissettiğim ve her zaman onun gibi bir öğretmen olmayı dilediğim sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI' ya tüm kalbimle teşekkürlerimi sunarım.

Üzerimde emeği olan, yoluma ışık olan tüm öğretmenlerime ve beni daha iyi bir insan yapan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi süresince birlikte yol aldığımız ve zor olduğunu düşündüğüm her an yanımda olan sevgili meslektaşım, canım arkadaşım Neslihan SEZGİN ELBİR' e teşekkür ederim.

Yaşadığım her başarı ve zorluğa ortak olan, yanlarında hep iyi hissettiğim ve her zaman destekçim olan sevgili arkadaşlarım Havanur GÜR, Seviye YİĞİT GÖKSİDAN ve Sema KARACA' ya teşekkür ederim.

Desteğini her zaman hissettiğim, bilgisi ve tecrübesiyle yol gösteren sevgili arkadaşım Ömer ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Çocukluğum, güzel anılarımın kahramanı, ailemin biricik parçası olan canım kardeşim Merve TÜYSÜZ'e teşekkür ederim.

Hem kardeşim hem en yakın arkadaşım olan, aldığım her kararda yanımda olduğunu bildiğim, varlığı beni her zaman güçlü kılan canım kardeşim Berna UYGUR BAŞ'a, tanıdığım günden beri bana kardeş olan Mehmet Salih BAŞ'a, hayatıma girdikleri andan itibaren kalbimde en güzel yerin sahipleri olan, hayat ışıklarım Boğaç Emre Ve Bertuğ Ali' ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çocukları olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim, iyi bir eğitim almam için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, her zor anımda yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım annem Nurşen UYGUR ve canım babam Temel UYGUR'a sevgilerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Hayatıma girdiği günden beri en büyük destekçim olan, her durumda önceliğinin ben olduğumu bildiğim, yorulduğum her an bana güç veren sevgili eşim, hayat arkadaşım Mustafa CELEP'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

Oyun, okul öncesi dönemde çocuğun kişilik gelişiminde ve eğitiminde önemli yer tutmaktadır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, mezun olduğu alan, eğitim durumu, mesleki çalışma yılı, kadro durumu, çalıştığı sınıf mevcudu, çalıştığı engel grubu, yardımcı personeli olma durumu, üniversitede oyun ile ilgili ders alma durumu, oyun ile ilgili eğitim alma durumu, oyun ile ilgili takip ettiği kitap olması durumu, yaratıcılık ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışında hobileri olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, mezun olduğu alan, eğitim durumu, mesleki çalışma yılı, kadro durumu, çalıştığı sınıf mevcudu, çalıştığı engel grubu, yardımcı personeli olma durumu, üniversitede oyun ile ilgili ders alma durumu, oyun ile ilgili eğitim alma durumu, oyun ile ilgili takip ettiği kitap olması durumu, yaratıcılık ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışında hobileri olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan 100 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Kadim (2012) tarafından geliştirilen oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz yeterlikler, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz yeterlikler, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz yeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz yeterlik olarak dört alt başlık ve 38 maddeden oluşan likert tipi “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik” anketi ve Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel analiz kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemleri, sınıf mevcudu, sınıfta yardımcı personel olma durumu, üniversitede oyun ile ilgili eğitim alma, oyun ile ilgili yayın takip etme, oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, kadro durumu, sınıf mevcudu, çalışılan engel grubu, sınıfta yardımcı personel olma durumu, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olması durumu, üniversitede oyun ile ilgili eğitim alma, oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: okul öncesinde özel eğitim, oyun, öz yeterlik, yaratıcılık

ABSTRACT

At the pre-school period, the play has taken an important place in personality development and education of the child. The aim of this study is to determine play teaching self efficacy, creative personality traits and the relationship between them of teachers who have worked at pre-school special education institution. In this study, the following questions answered by using relational screening model.

- 1) Is there any deep relationship between play teaching self efficacy and creative personality traits of teachers who have worked at pre-school special education institution?
- 2) Has the play teaching self efficacy of teachers who have worked at pre-school special education institution became different by some variables (age, gender, branch, graduation field, educational background, professional working year, staff status, classroom size where s/he works, type of disability, status which s/he has assistant staff, status which s/he takes courses related to the play at university, status which s/he has training related to the play, status which s/he follows the books related to the play, status which s/he has training related to the creativity, status which s/he has hobbies off-school) ?
- 3) Has the creative personality traits of teachers who have worked at pre-school special education institution became different by some variables (age, gender, branch, graduation field, educational background, professional working year, staff status, classroom size where s/he works, type of disability, status which s/he has assistant staff, status which s/he takes courses related to the play at university, status which s/he has training related to the play, status which s/he follows the books related to the play, status which s/he has training related to the creativity, status which s/he has hobbies off-school)?

The sample of study will consist of 100 teachers who has worked at pre-school special education institution under Istanbul Provincial Directorate of National Education. In this study, ‘Personal Info Form’ creating by researcher as data collection tool, self efficacy as to plan the play activities developed by Kadim (2012), self efficacy on practising the play activities, self sufficiency on assesment the game activities and 4 sub-titles as the professional self sufficiency on play teaching and ‘Play Teaching Self-Suffency at the Pre-School Period

Form' likert type consisting of 38 items and 'Creativity Personality Traits Scale' consisting of 17 items reformed by Şahin and Danışman (2017). Statistical analysis was used on analysis of datas.

As a result of the research, it has been found significant relationship between points of play teaching self efficacy and teacher's genders, age, professional working year, staff status, classroom size where s/he works, type of disability, status which s/he has assistant staff, status which s/he takes courses related to the play at university, status which s/he has training related to the play, status which s/he follows the books related to the play, status which s/he has training related to the creativity. It has been found significant relationship between points of teaching creative personal traits and teacher's age, gender, educational background, type of disability, staff status, classroom size where s/he works, status which s/he has assistant staff, status which s/he takes courses related to the play at university, status which s/he has training related to the play, status which s/he has training related to the creativity. Also it has been found positive significant relationship between points of play teaching self efficacy and creative personal traits.

Keywords: Pres-school special education, play, self efficacy, creativity

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖZGEÇMİŞ.....	iii
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Oyun.....	8
2.1.1 Oyunun Özellikleri.....	9
2.1.2. Oyun Kuramları.....	9
2.1.3. Oyunun Evreleri.....	14
2.1.4. Oyunun Türleri.....	15
2.1.5. Oyunun çocuğun gelişimine olan etkisi.....	18
2.1.6. Eğitimde oyun ve önemi.....	19
2.1.7.Özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde oyunun yeri ve önemi..	20

2.1.8. Çocuk oyununda öğretmen rolü.....	21
2.2. Öz –Yeterlik.....	22
2.3. Yaratıcılık.....	24
2.3.1. Tanımlar.....	24
2.3.2. Yaratıcılığın aşamaları.....	26
2.3.3. Yaratıcılığa ilişkin kuramlar.....	26
2.3.4. Yaratıcılığı etkileyen faktörler.....	29
2.3.5. Yaratıcı bireylerin özellikleri.....	34
2.3.6. Yaratıcı öğretmenlerin özellikleri.....	35
2.4. İlgili Araştırmalar.....	36
2.4.1. Oyun ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar.....	36
2.4.2. Yaratıcılık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar..	41
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren.....	45
3.3. Örneklem.....	46
3.4. Ölçme Araçları.....	48
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.4.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi.....	50
3.4.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	54
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
4.1. Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	56

4.2. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin	
Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	63
4.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin	
Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	88
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	114
5.1. Sonuç.....	114
5.2. Tartışma.....	117
5.3. Öneriler.....	128
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	128
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	129
KAYNAKÇA.....	130
EKLER.....	148
EK 1: Milli Eğitim Araştırma İzin Belgesi.....	148
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu.....	149
Ek 3: Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz Yeterlik Anketi Kullanım İzni....	151
Ek 4: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kullanım İzni.....	152

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	46
Tablo 3.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketine İlişkin Güvenirlilik Analizi.....	51
Tablo 3.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi.....	53
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları.....	60
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	64
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	65
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	67
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Alana Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	68
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	69
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	70

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik <i>T</i> Testi.....	72
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	73
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Engel Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi.....	75
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıfta Bir Yardımcıları Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi	76
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıfta Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik <i>T</i> Testi.....	78
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Üniversitede Oyunla İlgili Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	79
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Oyunla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik <i>T</i> Testi.....	81
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Oyunla İlgili Yayınları Takip Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	83
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik <i>T</i> Testi.....	85
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Hobilerinin Olması Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	86
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo.....	87
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	88

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	90
Tablo 4.23 Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	92
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Mezun Oldukları Alana Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	93
Tablo 4.25 Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	94
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	96
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi.....	97
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	98
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrencilerin Engel Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	100
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıfta Bir Yardımcıları Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi.....	102
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıfta Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi.....	103
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Üniversitede Oyunla İlgili Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi.....	105

Tablo 4.33 Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Oyunla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik <i>T</i> Testi.....	107
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Oyunla İlgili Yayınları Takip Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	109
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik <i>T</i> Testi.....	110
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Hobilerinin Olması Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	112
Tablo 4.37. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo.....	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sıralı Ortalama Puanları.....	57
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Sıralı Ortalama Puanları.....	59
Şekil 4.2. Öğretmenlerin Oyun Öğretim Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki (Genel Puana Göre)	60



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk adımıdır. Okul öncesi dönem insan yaşamında gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun bu dönemde aldığı eğitim, eğitiminin temelini oluşturmakta, geleceğe yönelik bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel anlamda gelişimlerini etkilemektedir (Mermer, 2017). Okul öncesi eğitim normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimi olan çocuklar için de önem arz etmektedir.

Okul öncesi özel eğitim hizmetlerinde özel gereksinimi olan çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanları desteklenerek toplumsal yaşama uyum sağlayabilen çocukların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitim için, özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programı ve çocukların yetersizlik türlerine göre düzenlenmiş ortamda eğitim almaları gerekmektedir (MEB, 2014).

Özel eğitimin ilkelerinden biri de eğitime erken dönemde başlanmasıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel gereksinimi olan çocuklara sağlanan erken özel eğitim hizmetleri çocukların gelişimsel becerileri en iyi şekilde kazanmalarını sağlamaya, birlikte yaşayacakları topluma uyum sağlamaya, öz bakım becerilerini yapabilme ve sosyal yaşam kalitelerini arttırmaya imkan oluşturur (Birkan, 2000). Erken özel eğitim hizmetlerinin başarıya ulaşması için en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu dönemde özel gereksinimi olan çocukların öğrenme stillerini, davranışlarını, iletişim becerilerini ve bunların öğrenme sürecini nasıl etkilediklerini belirlemeleri, öğrencinin eğitim gereksinimlerini ortaya koymaları, öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirmeleri, aile ile iletişim kurmaları ve işbirliği içinde olmaları gerekir (Başal, 2002).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programının ulaşmayı hedeflediği genel amaçlar; 37-78 aylık çocukların bilişsel gelişimlerini, alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini, ince ve kaba motor becerilerinin gelişimlerini, sosyo-duygusal özelliklerinin gelişimini, toplumsal uyum sağlama ve bağımsız yaşam için gerekli becerileri geliştirmektir (MEB, 2018).

Okul öncesi özel eğitim programlarında yer alan öğrenme alanlarından biri de oyun temelli öğretimdir. Çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip olan oyun çocuğun gelişimini yansıtmaktadır. Çocuğun oyun esnasında gösterdiği davranışlar onun gelişim süreciyle ilgili önemli ipuçları oluşturur. Oyun çocuklar için keşfetme, öğrenme ve kendini ifade etme yoludur (Pehlivan, 2016). Çocuk oyun yoluyla dil becerilerini geliştirir, ilerki yaşamında karşısına çıkabilecek durumların hazırlığını yapar, nesneleri ve ya objeleri amacı dışında kullanır, problem çözer ve hayal kurarak dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar (Manwaring, 2011).

Özel gereksinimi olan çocukların oyunları akranlarına göre sıklık, çeşitlilik ve karmaşıklık bakımından farklılık gösterir. Genellikle oyunları normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha basit, tekrarlı ve çeşitliliği az olacak şekildedir. Sınırlı ve basit bir oyun dağarcığına sahip olmak oyun temelli etkinlikler sırasında yetişkinler ve akranlarıyla kuracağı iletişim ve sosyal becerileri olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocukların oyun becerilerini kazanmaları için sistematik bir müdahaleye ihtiyaçları vardır (Frey ve Kaiser, 2011).

Özel gereksinimi olan çocukların oyun alanları titiz bir çalışmayı gerektirmektedir. Öğretmenler oyun ortamlarını düzenlerken çocukların gelişim düzeylerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapmalıdır. Ayrıca sosyal etkileşimin gerçekleşebileceği oyun ortamları oluşturmali ve bu ortamlarda çocuğa model olunmalıdır (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999).

Oyun, özel gereksinimi olan çocuklar için bir amaç değil gelişim ve öğrenmeleri için bir araçtır. Ancak oyunu eğitim ortamında kullanırken dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Özel gereksinimi olan çocuklar bir nesneye olan ilgisini çabuk kaybedebildiğinden oyun ile ilgili daha fazla materyale ihtiyaç duyabilirler. Bunun yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklar herhangi bir oyuncakla oyun oynayabilirken özel gereksinimi olan çocukların yetersizliklerinden kaynaklı oyuncaklarında uyarlamalar yapılmasına ihtiyacı olabilir. Örneğin bir çocuğun oyuncuğı tutmasını engelleyecek bir yetersizliğı varsa çocuğun bu oyuncuğı kullanabilmesi için bir takım uyarlamalar yapılması gerekir (Brodin, 1999).

Özel gereksinimi olan çocukların öğrenme özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecinde uygulayabileceğı çeşitli oyun etkinliklerine ihtiyacı vardır. Oyun etkinlikleri planlanırken özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, sınıfın

fiziksel özellikleri ve materyal çeşitliliğinin yanı sıra öğretmenin sahip olduğu özellikler de önem taşır. Öğretmenlerin oyun ile ilgili bilgi düzeyleri ve öz yeterlikleri oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasını etkileyen faktörlerdir.

Yaratıcılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde üç ortak bileşenden söz edildiği görülür. Bunlardan ilki, yaratıcı düşüncenin yeni ve farklı olması gerektiği; ikincisi, kaliteli olması gerektiği; üçüncüsü ise var olan problemi çözmeye uygun olması gerektiğidir (Kauffman ve Sternberg, 2010). Yaratıcılık söz konusu olduğunda bilgi ve tecrübelerden yararlanarak sentezleme sonucu yeni fikirlerin ortaya çıkması gerekir. Birbiriyle ilişkisi olmadığı düşünülen şeylerden aralarında bir ilişki kurularak yeni olan ortaya çıkarılmalıdır. Yaratıcılığın başlangıcı, görmektir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Önemli olan olaylara, fikirlere, durumlara, kişilere, nesnelere, davranışlara farklı bakabilmek ve değiştirmeyi istemektir. Yaratıcılık, ayrıntıdakini görmek ve onu birleştirmeyi başarabilmektir (Çellek, 2003).

Yaratıcı bireyler; verilen sürede çok sayıda fikir üreten, görsel ve sözel olarak açıklama yapabilen, orijinal, meraklı, çabuk kavrayan, derinlemesine düşünen, içinden geldiği gibi davranan, engel tanımayan, bilinenin dışında yanıtlar verebilen, düşüncelerinde özgür, kolay çözümlerden hoşlanmayan, yeni fikirlere açık, eleştiriden korkmayan, ilgisiz durumlar arasında ilişki kurabilen, paylaşmaya istekli, çevresine duyarlı, belirsizlikleri tolere edebilen bireylerdir (Onur ve Zorlu, 2004). Çocuklarda yaratıcılık; öğretmen davranışlarını taklit ederek, yaratıcı davranışlarını pekiştirerek ve son olarak onlara yaratıcılığı destekleyen bir ortam sağlayarak geliştirilir. Özellikle küçük olan çocuklarda öğretmen yaratıcı davrandığında çocuğun onu taklit etmesi ve yaratıcı özellikler göstermesi mümkündür (Kaycheng, 2016).

Özel eğitim; özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan, bireysel olarak hazırlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir şekilde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin tamamıdır (Eripek, 2002). Özel eğitim hizmetlerinin başarıya ulaşabilmesinde en önemli rol ise bu hizmetleri planlayan ve uygulayan öğretmen yeterliklerine bağlıdır. Özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel özelliklerini bilmeleri bunun yanında öğretim yöntem ve teknikleri anlamında donanımlı olması gerekir. Bunun dışında öğrenci özellikleri farklılık gösterdiği için öğretmenin her öğrenciye uygun yöntemler

belirlemesi ve bu yöntemler doğrultusunda etkinlik ve materyaller hazırlaması gerekir. Bu durumda öğretmenlerde yaratıcı özellikler olmasını gerektirir. Yaratıcılığı yüksek öğretmenler, öğrenci özelliklerine uygun eğitim hizmetlerini vermekte ve problem durumlarına kolayca çözüm üretebilmektedir. Öğrencinin performansını doğrudan etkileyebilecek diğer bir faktör de öğretmenlerin kendilerine olan inancıdır (Cheung, 2008). Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algıları hem öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkilemekte hem de öğrenme ürünlerini etkilemektedir (Koç, 2013). Özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması eğitim faaliyetlerini önemli ölçüde etkileyecektir.

Alanyazın tarandığında oyunun çocuklar için önemini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Bergen, 2002; Galyer ve Evans, 2001; Gilmore, 2011; Ulutaş, 2011; Karayol, 2016; Koçkaya, 2016; Mermer, 2017; Moore ve Russ, 2008; Türkoğlu, 2016). Özel gereksinimi olan çocuklar açısından bakıldığında ise oyunun önemi, özel gereksinimli bireylerin sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerine olan katkısı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Kaya, 2010; Wong, 2012; Yaman, 2015; Şengül, 2018). Okul öncesi dönem çocuğun hızlı bir gelişim gösterdiği ve bunun yanı sıra bu dönemde edindiği davranışların yetişkinlik dönemindeki kişilik yapısını, tavır ve tutumlarını şekillendirdiği görülür. Bu dönemde verilerin eğitim çocuğun duygusal gelişimini, algılama becerileri ve sosyal uyumunu önemli ölçüde etkilemektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Öğretmenin öz yeterliği ve oyun öğretimi süreciyle ilgili yapılan birçok çalışma olmasına rağmen öğretmenlerin oyun öz öğretimi öz yeterliklerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Oyunun eğitim sürecinde önemi göz önüne alındığında özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi konusundaki yeterliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yine öğretmenlerin oyunu eğitim sürecinde etkili olarak kullanabilmesi için yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği de düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine gerek duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmada oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri bazı

değişkenler açısından da incelenecektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1) Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, mezun olduğu alan, eğitim durumu, mesleki çalışma yılı, kadro durumu, çalıştığı sınıf mevcudu, çalıştığı engel grubu, yardımcı personeli olma durumu, üniversitede oyun ile ilgili ders alma durumu, oyun ile ilgili eğitim alma durumu, oyun ile ilgili takip ettiği kitap olması durumu, yaratıcılık ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışında hobileri olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, mezun olduğu alan, eğitim durumu, mesleki çalışma yılı, kadro durumu, çalıştığı sınıf mevcudu, çalıştığı engel grubu, yardımcı personeli olma durumu, üniversitede oyun ile ilgili ders alma durumu, oyun ile ilgili eğitim alma durumu, oyun ile ilgili takip ettiği kitap olması durumu, yaratıcılık ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışında hobileri olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar öğrenme deneyimlerini oyun aracılığıyla geliştirir ve zenginleştirirler. Oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma imkanı buldukları, yeni şeyler keşfettikleri nesnelerle ve kişilerle etkileşim içinde bulundukları keyifli bir süreçtir (Akman, Yıldız ve Kanpolat, 2014). Oyun oynayan çocuk sürekli bir şeylerle etkileşim halindedir. Çocuk oyunda düşünür, plan yapar ve bunları eyleme döker. Çocuk oyun yoluyla yeni durumları deneyimler. Çocuğun yaşamının büyük bir bölümünü oyun oluşturur (Oktay, 2004). Okul öncesi eğitim öğretim döneminin temeli olan oyun okul öncesi dönemde özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için de aynı derecede önem arz etmektedir. Özel eğitim alanında oyun ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle oyunun öğretimi (Boutot, Guenter ve Croizer, 2005; Ergin, 2017; Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson, Cowdery, 1993; Jung ve Sainato, 2013; Sani Bozkurt, 2011; Öncül,

2015; Sarar Boyraz, 2016;) ve oyunun gelişim alanlarına etkisi (Kaya, 2010; Malone ve Langone, 1999; Şengül, 2018; Deniz, 2019) ile ilgili çalışmalar yaptığı görülmektedir. Oyunun amacına uygun olarak kullanılmasında öğretmenlerin önemi oldukça fazladır. Bu nedenle öğretmenlerin oyun hakkındaki ilgi ve tutumları ve düşünceleri büyük bir öneme sahiptir. Ancak literatür incelendiğinde okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile ilgili sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2017).

Yaratıcılık hayal kurma, yeni bir şey üretme ve problem çözme süreçlerini içermektedir. Oyun için de yaratıcılık önemlidir. Çocuklarda yaratıcılığın gelişmesinde yetişkinin rolü önemlidir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içerisinde yaratıcılığı destekleyici bir sınıf ortamı hazırlaması, çocuklardaki yaratıcılığı desteklemesi ve en önemlisi kendisinin yaratıcı özellikler göstermesi gerekmektedir. Özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, eğitim sürecini planlama ve uygulama sürecinde önemli faktörlerden biridir. Yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenler, eğitim sürecinde karşılaştığı problemlerle alanyazında yer alan yöntem ve teknikleri uygulayarak müdahale etmesinin yanı sıra kendi geliştirdiği çözüm yolları ile de başa çıkabilirler. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık özellikleri, uygulayacağı oyun temelli etkinlikleri doğrudan etkileyecektir. Literatür incelendiğinde Türkiye’ de özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcılık özelliklerini inceleyen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Polatoğlu, 2018). Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesinin;

Okul öncesi özel eğitim sınıflarında oyunun etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcılıklarının özel gereksinimi olan çocuklar için öneminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Oyun ve yaratıcılık konusunda yapılacak çalışmalara farkındalık oluşturmaları bakımından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları, 2019-2020 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Meb'e bağlı okul öncesi özel eğitim okullarında görev yapan 100 öğretmen ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" ve "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara içten ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Oyun: "Belli bir amaca yönelik olan ve olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir." (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001, s. 9).

Öz yeterlik: Kişinin sahip olduğu yetenekler ve bu yetenekleri belirli alan ve durumlarda kullanabileceğine olan inancıdır (Gosselin ve Maddux, 2003).

Yaratıcılık: "Yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zeka unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir." (Aslan, 2016).

Okul öncesi özel eğitim: "Okul öncesi özel eğitim, sıfır altı yaş arasındaki risk altındaki çocuklarla gelişim geriliği olan ya da tanılanmış özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine verilen eğitimi kapsamaktadır" (Başal, 2005, s. 31).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Oyun

Oyun, insanlığın başından bu zamana kadar farklı kültürlerde sürdürdüğü bir eylem ve çocuğun gelişimine katkı sağlayan faaliyetlerdir. Oyun, yaşamla birlikte başlar ve farklı ihtiyaçlar doğrultusunda dönemine göre değişiklik gösterse de önemini her zaman korur. Oyun çocukları geliştirir, öğrenmelerini sağlar ve sağlıklı olarak büyümelerini garantiler (Ramazan, 2015). Oyun esnasında çocuklar güçlü yanlarını, çevikliklerini, kararlarını, işbirliği yapma ve rekabet etme kapasitelerini, hızlarını, bilişsel ve fiziksel becerilerini, hatıralarını ve yaratıcılıklarını test etmeyi öğrenirler (Barnes, 2006). Oyun çocuk için öğrenme ortamıdır. Çocuğun oynadığı her oyun duygu, yetenek ve becerilerinin gelişmesini sağlar. Çünkü oyun çocuğun çevresinden duyduklarını ve gördüklerini uyguladığı, öğrendiklerini geliştirdiği bir ortamdır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Oyun ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu kadar çok tanım yapılmasının sebebi oyunun önemini ortaya koymaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Yapılan tanımlara bakıldığında:

Piaget, oyunu uyum sağlamak olarak değerlendirmiştir.

Gazali' ye göre oyun, çocuğun belleğini yeniler, öğrenme gücünü artırır ve çocuğu dinlendirir.

Gross'a göre oyun çocuğun geleceğe ilişkin deneyimler edinerek hayata hazırlayan pratiktir. Çocuğun ilerde karşılaşabileceği davranış biçimleri oyun aracılığıyla denenir ve çocuğa korumalı bir alan sağlanmış olur.

Caillos'e göre oyun, belirli kuralları olan, sınırlı bir alan ve zaman dilimi içersinde sürdürülen gerilim ve eğlence duygularını içeren ve gerçek hayattan farklı olduğu bilinciyle gönüllü olarak yapılan eylemlerdir.

Montaigne, çocukların hayatı oyun olarak algıladıklarını ve oyunun çocukların tek uğraşları olduğunu ifade etmiştir.

Montessori, oyunun çocuğun sadece eğlenmek için değil merak duygusunun ortaya çıkacağı durumlarda öğrenmesine araç olarak nitelendirmiştir.

Lazarus, oyunu bir amaç olmaksızın kendiliğinden gelişen, mutluluk veren bir aktivite olarak tanımlamıştır (Metiner, 2015).

Oyun, belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Çocuklar oyun aracılığıyla kendi bilişsel, duygusal, fiziksel gelişimlerini sağlar, çevrelerini ve toplumsal ilişkilerini anlamlandırır. Oyun senaryoları oluştururken, farkında olmadıkları biçimde algılarını şekillendiren, kendileri için kültürel bakımdan mevcut olan imgelerden ve sembolik çevrelerden yararlanırlar. Bunun yanı sıra çocuklar bu kültürel öğeleri kendi amaçları için kullanır ve manipüle ederler (Güler, 2007).

2.1.1 Oyunun Özellikleri

Okul öncesi dönemdeki çocuklara göre bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için o etkinliğin belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çocuklara göre etkinliğin içinde; oyuncak, eğlence, hareket ve tercih hakkı var ise oyundur (Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2014).

Oyunlarda bazı özellikler ve kurallar bulunur. Pellegrini (1991) ve Saracho (1991), oyunda bulunması gereken özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- Oyunun motivasyon kaynağı etkinliğin verdiği memnuniyettir ve temel ihtiyaçlar, sosyal talepler ve ya bir otorite tarafından yönetilmez.
- Oyuncular hedeften çok etkinlik süreciyle ilgilenirler.
- Oyun bilinen nesnelerle ya da yeni keşfedilen nesnelerle oynanır. Çocuklar oyun sırasında nesnelere kendileri anlam yükler ve süreci kendileri kontrol ederler.
- Oyun aktiviteleri gerçek olmayabilir.
- Oyun dışardan dayatılan kurallardan bağımsız olmalıdır. Oyunun kurallarını oyuncuların kendileri belirlemelidir.
- Oyun, oyuncuların aktif katılımlarını gerektirir (akt. Wood ve Attfield, 1996).

Metiner (2015)'e göre ise oyunun özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Oyuna katılım oyuncunun gönüllülüğüne bağlıdır. İstenmediği zaman oyun keyif verici olmaktan çıkar.
- Kendiliğinden ortaya çıkar ve mutluluk verir.
- Belirli bir zaman aralığı ve kuralları vardır.
- Gerçek yaşamdan bağımsız olarak oyuna ait kurallar geçerlidir.
- Oyun sırasında çevre taklit edilir ve deneyimler tekrarlanır.
- Oyunun gelişimi ve nasıl sonuçlanacağı önceden tahmin edilemez.
- Oyunda yaşamdan farklı bir konumda bulunulur.
- Oyun hareketli bir süreçtir.

2.1.2. Oyun Kuramları

Geçmişten günümüze kadar birçok farklı kişi tarafından oyun ile ilgili teoriler ortaya konmuştur. Oyunun önemi ve özellikleriyle ilgili birçok görüş ortaya atılmış ve tartışılmıştır. Birinci yüzyılda Platon'dan on yedinci yüzyılda Rousseau ve Pestalozzi'ye, on dokuzuncu ve yirminci yüzyılda Freud ve Piaget'e kadar uzanan birçok isim oyunun rastgele veya anlamsız olmadığı bir amaç etrafında şekillendiği yönünde ortak sonuca ulaşmıştır. Oyun ile ilgili yapılan her tanım oyunun farklı bir özelliğini ortaya koymaktadır (Sheridan, Harding ve Meldon-Smith, 2002).

2.1.2.1. Klasik oyun kuramları

Fazla enerji kuramı

Bu kuramın öncü isimleri Friedrich Schiller ve Herbert Spencer'dir. Bu kurama göre oyunda harcanan enerji vücuttaki fazla enerjinin harcanması olarak ifade edilmektedir (Yaman, 2019). Çocukta bulunan fazla enerji onu bir şeyler yapmaya yönlendirmektedir ve çocuklar oyun aracılığıyla fazla enerjiyi atarlar (Ulutaş, 2011). Çocuklar fazla enerjiyi attıklarında daha sağlıklı olmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Dinlenme kuramı

Bu kuramın öncü ismi Martin Lazarus'tur. Fazla enerji kuramının aksine bu kurama göre çocuk oynarken kaybettiği enerjiyi dinlenerek tekrar kazanmaktadır. Çocuğun az enerjisi olduğunda enerjisini artırmak için oyun oynamaktadır (Ulutaş, 2011).

Öncül deneme kuramı

Bu kuramın öncü ismi Karl Gross' tur. Gross'a göre oyun geçmişten ziyade gelecek için gerekli içgüdülere hizmet etmektedir. Yeni doğan insanlar hayatta kalma içgüdülerine sahip olarak doğmaktadır. Oyun gençlere hayatta kalmak için gerekli olan becerileri uygulamak ve mükemmel hale getirmek için güvenli yol sunmaktadır. Oyunun amacı yetişkin yaşamı için gerekli becerileri deneyimlemek ve geliştirmektir (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998).

Bağlantı kurma kuramı

Bu kuramın öncü ismi G. Stanley Hall' dur. Öncül deneme kuramına karşı olarak oyunla gelecek arasında bir ilişki kurulmamaktadır. Oyun kalıtım yoluyla gelen ilke ve davranışların reddedilerek organizmanın kendini çalışmaya hazırlamasıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Hall'a göre oyun aşamaları insan evrimi aşamalarıyla paralellik göstermektedir. Oyun yoluyla insanlar, insanın gelişim aşamalarında yer alan davranışları yeniden canlandırmaktadır. Oyunun amacı, insanın yetişkin yaşamında ihtiyaç duymayacağı içgüdüleri ortadan kaldırmaktır (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998).

2.1.2.2. Dinamik oyun kuramları

Psikoanalitik Oyun kuramı

Psikoanalitik kuramın öncü ismi Sigmund Freud'a göre oyun çocuğun duygusal gelişimi için büyük bir öneme sahiptir. Oyun, çocukların isteklerini gerçekleştirmelerini ve kaygılarının üstesinden gelmelerini sağlar. Çocukların ortaya çıkardıkları oyun şans eseri olmaktan öte, kendisinin farkında olduğu ya da olmadığı duyguları ortaya koymaktadır. Oyun aracılığıyla çocuklar zor durumlarla baş edebilmek için deneyimler kazanmaktadır. Bu deneyim esnasında kazandığı duyguları yetişkin yaşamında kullanmak üzere saklamaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Erikson ise normal kişilik gelişimine katkısını inceleyerek psikoanalitik oyun teorisinin alanını genişletmiştir. Erikson'a göre oyun, çocuğun psikososyal gelişim sürecini

yansıtmaktadır. Çocuklar oyun yoluyla gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak çözümler geliştirirler (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998).

Bilişsel oyun kuramı

Jean Piaget oyunu doğrudan bilişsel süreçler ve bilişsel gelişim bağlamında değerlendirmektedir. Çocuklar düşünce süreçlerin yetişkinlerinkine benzediği bir dizi farklı bilişsel aşamadan geçer. Bu süreçte çocuklar bilişsel gelişim düzeylerine uygun oyunlar seçerler. Örneğin 2 yaşının altında olan bir çocuk daha ileri biliş düzeyindeki oyunlar yerine fiziksel aktivitelerin tekrarı gibi basit düzeyde oyunlar oynamaktadır. Piaget' ye göre oyun çocuğun bilişsel düzeyini yansıtmakla kalmaz gelişmesine de yardımcı olur (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998).

Piaget alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun tanımlarıyla çocukların yaşamındaki oyun evrimini sıralamıştır. Bu sistemler duyu-devinim, işlem öncesi ve somut işlem dönemlerine karşılık gelmektedir. Alıştırma oyunları (0-2 yaş), çocukların duyu-devinim sürecinde kazandığı şemalardan oluşmakta ve nesne kullanımı üzerine odaklanmaktadır. Sembolik oyun (2-7 yaş), çocukta dil gelişimiyle başlamaktadır. Çocuk nesneler olmadığında onları zihninde canlandırabilir ve nesnelerin arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilir. Kurallı oyun (11-12 yaş), en az iki kişinin etkileşime girmesi ve bunların toplumsal düzeni sağlama ve bütünleştirme işlevi bulunmasıdır. 11 yaştan sonraki dönemde de kurallı oyun özellikleri görülmektedir. Oyun yaşam boyu devam eden gelişim ve öğrenme sürecidir (Nicolopoulou, 2004; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.1.2.3. Diğer oyun kuramları

Vygotsky'nin Oyun Kuramı

Vygotsky'e göre gerçek oyun 3 yaş dolaylarında –mış gibi oyunla başlar. Ona göre oyun daima toplumsal bir etkinliktir. Oyun esnasında çocuk kendi toplumunun sosyo kültürel özelliklerini kavrayış biçimlerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocuk tek başına oynasa dahi oyunun içeriği sosyo kültürel özellikleri temsil ettiği için oyunun toplumsal olduğunu düşünür (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky'e göre oyun bireyin çevresiyle olan ilişkisin çevresinden etkilenmesiyle başlamakta ve çevresini kontrol altına almasıyla sürdürülmektedir. Oyun, bu bilişsel sürecin işlemesine en uygun koşulları sağlamaktadır. Vygotsky'e göre oyun çocuğun hayali olarak

bir çözüm üretmesi olarak tanımlanabilir. Oyun çocuğun bilişsel gelişim sürecini yansıtmaktan ziyade bilişsel gelişimine önemli düzeyde katkı sağlamaktadır (Güler, 2007).

Vygotsky'e göre, çocuk oyunda duruma göre davranış gösterir ve bundan zevk duyar. Dolayısıyla oyun gelişimi çocuklarda kuralların geçerliliğini kavramaya geçiş süreci anlamına gelir. Çocuklar aslında kendi gelişim alanının bir adım sonrasını oynar ve böylelikle yakınsak gelişim alanını oluşturur (Bacanlı, 2015).

Bateson Oyun Kuramı

Bateson'a göre, oyunun evrimi aslında iletişim konusundaki evrimin önemli adımlarından biridir. Türün oyun oynayan üyeleri, aslında dışarıdan kavga, çatışma, yarış gibi bir eylemin içindeymiş gibi görünseler de aslında birbirlerine “bu bir oyun” mesajını vermektedirler. Diğer bir söyleyişle, türün üyeleri erken dönemlerden itibaren birbirleri ile oyun aracılığıyla etkileşime girmekte ve bu etkileşimin biçiminin oyun olduğu mesajını birbirlerine iletebilmektedirler. Türün üyeleri arasında bu mesajın iletilebilir olması, oyunun sosyal gelişim açısından uyum sağlamayı kolaylaştıran bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (İnan Kaya, 2018).

Sutton-Smith Oyun Kuramı

Brian Sutton-Smith öncelikle oyunun yaratıcılık açısından önemini desteklemiş, fakat daha sonra “oyunun idealleştirilmesi” eğiliminden söz etmiştir. Buna göre, oyun kuramları çocukların gerçek davranışlarını değil yetişkinlerin çocukları denetim altında tutma gereksinimlerini yansıtmaktadır. Sutton-Simit'e göre oyunlar işlevsel olarak kültürle ilişkilidir. Oyunlar değersiz ya da rastgele değildir. Daha karmaşık olarak kültürler daha karmaşık ve çeşitlilikte oyunlara sahiptir. Her türdeki oyunun bileşenleri arasında yapısal ilişkiler vardır. Örneğin, oyundaki şans; sorumlulukla, inanç değerleri, göçebelik alışkanlıklarıyla; fiziksel beceri de yaşanan bölge ve avlanma alışkanlıklarıyla bağlantılıdır (Arslan ve Bulgu, 2010).

Helanko Sistem Kuramı

Helanko'ya göre oyun oynamanın amacı birey ile çevre arasında bir ilişki kurmaktır. Bu durumu bir sistem olarak değerlendirmektedir. Bu sistemin öznel kutbu olarak bireyi, nesnel kutbu olarak ise çevreyi tanımlar (Uğurel ve Moralı, 2008).

Berlyne Modeli

İçten uyarılma kuramına göre oyun keşfetme ve uyarılma durumlarının dengelenmesidir. Berlyn'e göre hareketsiz durmak insan yapısının doğal hali değildir. Oyun sırasında görülen uyarılma kişi tarafından kontrol edilir ve sonunda haz duygusu yaşanır. Bu modelde öne çıkan davranış heyecan aramadır. Kuram bireylerin korku, iç gerginlik ve engellerden kurtulmak için oyun oynamayı seçtiğini vurgular (Uğurel ve Moralı, 2008; MEB, 2014b)

2.1.3.Oyunun Evreleri

Oyunun evreleri çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Çocuklar öncelikle tek başlarına oynar. Sonraki aşamada diğerlerinin oyunlarını izler ama yanlarında çocuk olsa da katılım göstermezler. Son aşamada ise diğer çocuklarla işbirliği davranışı gösterirler (MEB, 2016).

Tek başına oyun evresi (0-2 yaş)

Doğumdan altı ay olana kadar geçen sürede bebek el göz koordinasyonu sağlamayı öğrenir. Ellerini göğsünde birleştirerek parmak oyunları oynar. Altıncı aydan sonra oyuncakları almak için çevresine uzanmaya başlar. Oyuncakları tutar, sallar ve ağzına getirerek keşfetmeye başlar (Sheridan, Harding ve Meldon-Smith, 2002).

Tek başına oyun, çocuklar için bu yaş döneminde mümkün olan tek oyundur. Bu dönemde çocuklar çevrelerindeki objelerle, çevredeki çocukların oyunlarından etkilenmeden tek başlarına oynarlar. Bu dönem oyunlarında sosyal iletişim görülmez (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

Paralel oyun evresi (2-3 yaş)

Çocuğun arkadaşlarının yanında oynadığı ancak etkileşimin kısa süreli olduğu oyunlardır (Sheridan, Harding ve Meldon-Smith, 2002). Çocuklar yan yana oturmalarına rağmen birbirinden bağımsız oyunlar sürdürürler. Bu süreçte çocuklar sembolik oyunlar oynayabilirler. Sembolik oyunlarda çocuk bir nesneye başka bir özellik atfetmekte ya da ortamda olmayan başka bir nesne yerine kullanmaktadır. Örneğin oyunda sopayı kılıç gibi kullanmak, görünmez arkadaşlar edinmek gibi (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002; Ulutaş, 2011).

İşbirliğine dayalı oyun evresi (3-4 yaş)

Üç yaşından sonra başlayan dönemdir. Başlangıçta iki üç kişilik gruplar halinde ve kısa süreli daha sonra daha kalabalık gruplar ve daha uzun süreli oyunlar şeklinde görülür. Genellikle gelişim düzeyleri birbirine yakın olan çocuklar aynı grupta yer alırlar (Poyraz, 1999).

Çocuklar bu süreçte yeni bir şey inşa etme, yarışmalar yapma ve senaryolar oluşturup canlandırma yaparak kurallı oyunlar oynamak için gelişim göstermektedirler. Oyun kurallarını ve rollerini kendi aralarında belirlemektedirler. Bu evrede çocukların sorumluluk duyguları gelişmekte ve liderlik özellikleri öne çıkmaktadır (Ramazan, 2015).

Kurallı oyun evresi

Kurallı oyun paylaşma, sıra bekleme, adil oynama ve sonuçların doğru kaydedilmesi gibi bazı becerilerin olması sonucu oynanan oyunlardır. Kurallı oyunlar genelde küçük çocuk gruplarının oyun içinde kendi kurallarını geliştirmeye başladığı 4 yaş civarı başlamaktadır (Sheridan, Harding ve Meldon-Smith, 2002). Kurallar, oyun başlamadan belirlenir ve sonrasında değiştirilmez. Kural koymak, başkalarının düşüncelerine duyarlı olmayı ve işbirliği içinde olmayı gerektirir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

2.1.4. Oyunun Türleri

Oyun türleri üç farklı grupta incelenmektedir. Karakterlerine göre oyun türleri: fonksiyon oyunları, hayal oyunları, grup oyunları; Oynandığı yere göre oyun türleri: salon-sınıf oyunları, açık hava oyunları; Kullanılan araca göre oyun türleri: araçta yapılan oyunlar, araçla yapılan oyunlar, araçsız yapılan oyunlar (MEB, 2016).

Karakterlerine göre oyun türleri

Fonksiyon oyunları

Çocukların bebeklik döneminde bilinçsiz olarak yaptıkları ilk hareketlerine fonksiyon oyunları denir. Bu hareket gerçek bir oyun değeri taşımamakla birlikte daha sonra yapacağı bilinçli hareketlerin temelini oluşturur. Çocuk ilk zamanlarda bilinçsiz şekilde ellerini kollarını hareket ettirir. Bu hareketler daha sonra gelişecek olan yürüme, koşma, atlama, tutma gibi hareketlere öncül oluşturur. Çocukların bilinçsiz şekilde yaptıkları ilk hareketler oyun olarak nitelendirilir (MEB, 2016).

Hayal oyunları

Çocukların bir nesneyi ve ya bir olguyu başka bir nesne ya da olgu yerine koyarak oynadıkları oyunlardır. Çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde en önemli etkiye sahip oyunlardan biridir. Okul öncesi dönemdeki çocukların severek oynadığı oyun türleridir. Çocuklar, hayal oyunlarında taklit becerileri ve hayal gücünü ortaya koyar. Hayal oyunları her yerde oynanabilir. Bu oyunlar çocuğun yaratıcılığını geliştirir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Ulutaş 2011).

Grup Oyunları

Çocukların birlikte oynadıkları oyunlar grup oyunları olarak adlandırılır. Beş altı yaş civarında başlarlar. Bu dönemde çocuklar oyuncaklardan sıkılıp akranlarıyla arkadaşlık yapmayı tercih ederler. Grup oyunları yarışma ya da dramatizasyon şeklinde oynanır. Grup oyunları çocuğa doğal ve zengin bir ortam oluşturur. Çocuk paylaşmayı, iş birliği yapmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının haklarına saygı duymayı, kazanmayı ve kaybetmeyi grup oyunlarında öğrenir (Ulutaş, 2011; Mermer, 2017).

Oynandığı yere göre oyun türleri

Salon-sınıf oyunları

Salon sınıf gibi kapalı yerlerde oynanan oyunlara salon-sınıf oyunları denmektedir. Bu oyunlar kurallı kuralsız, oyuncaklı ya da oyuncaksız, masa başında ve ya yerde oynanabilir. Salon-sınıf oyunlarında çocukların güven içinde oynayacağı, yeni etkinlik ve deneyimlere imkan sağlayan, estetik ve tehlikeden uzak ortamlar oluşturulmalıdır (Ramazan, 2015).

Açık hava oyunları

Açık hava oyunları çocukların meydan, sokak, park, bahçe, orman gibi alanlarda oynadıkları oyunlardır. Açık havada oynanan oyunlar mekanın büyüklüğü ve şekli, ortamda yer alan araçların düzenlenmesi, malzemelerin saklanması ve hava koşulları gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Açık hava oyunlarında çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlayacak şekilde esneklik sağlanması ve güvenli ortam oluşturulması gerekmektedir (Ramazan, 2015). Açık havada oynanan oyunlar fiziksel gelişimi desteklemenin yanı sıra çocuğun temel eğitim ve becerileri kazanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Bu

mekanların geliştirilmesi hem fiziksel hem de sosyal açıdan bireylerin gelişmesine olanak sağlayacaktır (Oğuz, 2011).

Kullanılan araca göre oyun türleri

Araçta yapılan oyunlar

Herhangi bir aracın üzerinde yapılan oyunlardır. Denge aleti, salıncak, tahteravalli, kaydırak gibi oyunlar örnek verilebilir (Poyraz, 1999; Ramazan, 2015).

Araçla yapılan oyunlar

Çeşitli araçların kullanılarak oynandığı oyunlardır. Top oyunları, ip oyunları, çember oyunları ve oyuncaklarla oynanan oyunlar örnek verilebilir (Poyraz, 1999).

Araçsız yapılan oyunlar

Herhangi bir araç kullanılmadan oynanan oyunlardır. Saklambaç, kovalamaca, şarkılı oyunlar, taklit oyunları, halka oyunları gibi oyunlar örnek verilebilir (Ramazan, 2015).

2.1.5. Oyunun çocuğun gelişimine olan etkisi

Psikomotor gelişimine olan etkisi

Oyun esnasında çocuğun tüm bedeni hareket halindedir. Hareketlerin tekrarlanması ve bir örüntü oluşturması çocuğun performansını güçlendirir. Tekrarlanan hareketler çocuğun kas gelişimini hızlandırır. Oyun sırasında çocuğun tepkiye hazır olma, denge, hız, eşgüdüm, dikkat ve esneklik gibi motor becerileri gelişir (MEB, 2016).

Oyun faaliyetleri sırasında motor becerilerin kullanılması; süratli, akıcı ve doğru motor becerilerinin gelişmesini sağlar. Çocuk oyun sırasında kendi bedenini ve çevre üzerindeki etkilerini öğrenir, özgüveni gelişir. Oyun esnasında bedenini kullanır ve kaslarını çalıştırır. Bisiklete binmek, tırmanmak, ip atlamak, taklit yapmak çocuklarda büyük kas becerilerini geliştirir. Okul öncesi dönemde lego ve bloklarla oynanan el faaliyetleri ise küçük kas becerilerini geliştirir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006; MEB, 2016).

Bilişsel gelişimine olan etkisi

Bilişsel gelişim bebeklik döneminden itibaren oyun ile başlar. Oyun içinde çocuk akıl yürütme, sebep sonuç ilişkisi kurma, seçim yapma, dikkatini toplama gibi birçok kavramı öğrenir. Oyun nesnelerin isimlerinin ve işlevlerinin tanınmasına, kavramları öğrenmeye

yardımcı olur. Ayrıca eşleme, sınıflama, sıralama, analiz ve sentez yapma, problem çözme gibi zihinsel işlevler oyun sırasında kendiliğinden öğrenilir. (Metiner, 2015).

Oyun bilişsel süreç becerilerinden olan problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde de etkilidir. Oyun esnasında çocuk bir problem durum karşısında kendi çözüm önerilerini geliştirir ve uygulama imkanı bulur. Çocuk oyun sırasında elde ettiği bu deneyimi gerçek yaşama da aktararak problem karşısında çözüm üretme becerisi kazanır (Ramazan, 2015).

Sosyal gelişimine olan etkisi

Oyun ve sosyal gelişim arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Sosyal çevre çocuğun oyunları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk oynamak için gerekli becerileri ve davranışları ailesinden ve diğer çocuklardan öğrenir. Sosyal çevre çocuğun oyunları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda oyun, çocuğun sosyal becerileri kazanmasında önemli bir rol oynar. Ailelerin, öğretmenlerin ve akranların davranışları çocuğun oyunlarını etkileyebilir. Oyun, çocuğun sıra bekleme, paylaşma ve işbirliği yapma gibi becerileri kazanmasının yanı sıra diğer insanların duygularını ve düşüncelerini anlamada büyük bir öneme sahiptir. Böylece sosyal çevre çocuğun oyunlarını etkilerken oyun da çocuğun sosyal çevresiyle olan ilişkisini etkilemektedir (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998).

Çocuk tanımadağı çocuklarla biraraya gelir ve oyun oynarlar. Oyun, onların kaynaşma ortamı ve ortak dilidir. Çocukları işbirliği içinde oynamaya ve paylaşmaya yönlendirir. Oyun çocuğun toplumsal yaşama adapte olmasını sağlayacak en doğal ortamdır. Oyun ortamlarında çocuk kendi haklarını savunma, diğerlerine karşı saygı duyma, iyiyi ve doğruyu özümseme, kurallara uyma, ait olduğu grubun çıkarlarını koruma, içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenme gibi sosyal değerler kazanırlar (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Duygusal gelişimine olan etkisi

Oyun sürecinde çocuğun duygusal gelişimi ailenin etkisiyle ilişkilidir. Çocuk aileden gördüğü tutum ve davranışları oyun ortamında seğilemektedir. Çocuklar oyun aracılığıyla üzüntülerini, sevinçlerini, acılarını, korkularını ve kaygılarını ifade ederler. Oyun çocuğun duygu durumunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yaşadığı olumsuz duyguları oyun ortamına yansıtmakta ve bu sayede rahatlama yaşamaktadırlar (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Pehlivan, 2016).

Dil gelişimine olan etkisi

Oyun çocuğun hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar oyun aracılığıyla sözel ya da sözel olmayan şekilde kendilerini ifade etmeyi öğrenirler (Özen, 2009). Oyun sırasında yeni bilgi edinirler ve bilgilerini başkalarına aktarırlar. Nesneleri isimlendirir, kişilerle ilgili sözcükleri kavramsallaştırır ve böylece kelime dağarcıklarını geliştirirler. Ayrıca oyun çocuğun anlama ve dinleme yeteneklerini de geliştirir. Soru sormayı, cevap vermeyi, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenirler (Ramazan, 2015). Özellikle evcilik ve sembolik oyunların dil gelişiminde önemi çok büyüktür. Çocuk sembolik oyunda nesneleri, eylemleri ve duyguları temsil etmeyi öğrenir (Kaya, 2010).

2.1.6. Eğitimde oyun ve önemi

Çocukların doğumla birlikte başlayan yaşam yolculukları basit yaşam becerilerinden daha karmaşık ve sistematik yaşam becerilerine doğru gelişme gösterir. Bu gelişim sürecinin temelinde öğrenme vardır. Çocuklar dinamik varlıklardır ve yaşamlarının en hızlı değişim ve gelişim süreci okul öncesi dönemde meydana gelir. Çocukların öğrenme sürecinin her aşamasında bundan keyif almaları gerekmektedir. Çocukların oyun yoluyla öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Oyun, çocukların ufku açan, yaşam deneyimlerini zenginleştiren en etkin öğrenme fırsatıdır (Tuğrul, 2002).

Vygotsky, okulöncesi dönemdeki çocuk için oyunun bilişsel gelişim açısından yararlarını, daha ileriki yıllardaki başarılı bir eğitim yaşantısı için gerekli olan öğrenme ve gelişimin önemli bakımlardan bir prototipi olarak görmektedir (Nicolopoulou, 2004). Çocukların okulöncesi eğitim kurumlarından beklentileri ise eğitim almak ve oyun oynamaktır (Koçyiğit, 2014). Oyun, doğal ve aktif bir öğrenme ortamı oluşturarak çocuğu hayata hazırlar. Oyun aracılığıyla çocuk bilinçli ve bilinçsiz olarak yeni şeyler öğrenir. Özellikle erken çocukluk dönemi eğitiminde oyun çocuk ile iletişim kurmada, onu tanımada, bilgi ve beceri düzeyini artırmada önemli bir role sahiptir (Ayan ve Memiş, 2012).

Çocukların öğrenme sürecinde önemli bir yeri olan eğitsel oyunlar çocuklara yeni öğrenme alanları da sağlayacaktır. Çocuklar bu süreçte çevresiyle etkileşime girecek ve yeni şeyler öğrenecektir. Ayrıca oyun esnasında saygılı ve hoşgörülü davranışlar sergileyecektir. Eğitsel oyunlar çocuklara temel amacı dışında bir takım değerlerin kazandırılmasında kullanılabilir (Gündüz ve diğerleri, 2017).

Serbest ve rehberli oyunlar, eğlenceli bir öğrenme ortamı için öğrenci merkezli yaklaşımın temel unsurudur. Gerçekten motive edilmiş serbest oyun, çocuğa gerçek özerkliği sağlarken; rehberli oyun, ebeveynlerin ve eğitimcilerin hedeflerini gerçekleştirebileceği öğrenme deneyimleri sağlayabileceği bir yoldur. Her iki durumda da, oyun aktif hale getirilmeli, ağırlıklı olarak çocuklara yönelik ve eğlenceli olmalıdır (White, 2012).

Oyunların kendi içinde farklılıkları olmasına rağmen çocukların bunlardan keyif aldıkları ve fark etmeden de olsa kazandıkları bir çok yeni şey vardır. Bu nedenle okullarda düzenlenen eğitim ortamlarında oyun temelli etkinlikler yapılmalı ve ortam çocukların oyun oynamasına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir (Ayan ve Memiş, 2012).

2.1.7.Özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde oyunun yeri ve önemi

Oyunun özel gereksinimi olan çocuklar için önemli bir ihtiyaç olmasının yanı sıra çocukların davranışları, düşünceleri ve gelişimleri üzerinde önemli etkileri vardır. Özel gereksinimi olan çocuklara eğitim süresince sağlanan oyun ortamları bu çocukların iletişim kurma, birlikte çalışma, arkadaşlık kurma ve kendi özelliklerini tanıma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Küçük Alemdar, 2015). Özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarını gözleme, model alma ve onlarla iletişim kurma ihtiyacı vardır. Hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimi olan çocukların sosyal ortamlarda iletişim kurmaları için sosyal oyunlar oynamaya ihtiyaçları vardır (Duman ve Koçak, 2013).

Özel gereksinimi olan çocuklar oyunları öğrenirken ve ya oyun etkinlikleri sırasında belirli davranışları yapmakta zorluk yaşamaktadırlar. Çocuklar bazen oyunu öğrenmekte ve amacını anlamakta sorunlar yaşayabilmektedirler. Oyunun amacını anlamadıklarında oyuncakla nasıl oynayacaklarını bilememektedirler. Ayrıca bazı oyuncakları çok sevmelerine rağmen kendiliğinden oyuncaklarla oyun başlatamadıkları gözlenebilir. Oyun sırasında hayal güçlerini kullanmakta ve oyun davranışlarını çeşitlendirmede sorunlar yaşayabilirler (Özen, 2009).

Özel gereksinimi olan çocukların oyun ortamlarının gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi için öncelikle zengin bir çevre oluşturulması ve bu çevrenin çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2014). Özel gereksinimi olan çocuklar için planlanan oyunlar çocukların duyularının gelişmesinin sağlanması yönünde olmalıdır. Çocukların duyuları geliştikçe oyun ortamında oluşacak öğrenme yaşantıları zenginleşecektir (Kaya, 2010).

Özel gereksinimi olan çocukların öğrenme sürecine katkı sağlayacak oyun türlerinden biri de sembolik oyunlardır. Sembolik oyunun özel gereksinimi olan çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkıları vardır. Sembolik oyun aracılığıyla çocuklar somut ve soyut arasındaki ilişkiyi öğrenecek ve bu durum dil becerilerini uygun şekilde kullanmasına katkı sağlayacaktır. Bu sayede kendini ifade edebilmesinin yanı sıra başkalarını da anlayacak ve bulunduğu ortama uyum sağlayacaktır (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999; Aydın, 2008).

2.1.8. Çocuk oyununda öğretmenin rolü

Çocuklarda psiko sosyal öğrenme ve psikolojik öğrenmenin en etkili şekilde gerçekleşeceği yer oyun ortamı ve oyuncaklarla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Oyun çocuğun kendini, çevresini ve dünyayı en iyi çözümleyebildiği yerdir. Bu nedenle oyun etkileri bilimsel veriler doğrultusunda planlanmalıdır (Pehlivan, 2016). Çocukların oyun algıları büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışları sonucu şekillenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin oyun etkinliklerini diğer etkinlikler kadar ciddiye almaları gerekmektedir (Tuğrul ve diğerleri, 2014). Çocukların gelişimlerini oyun aracılığıyla desteklemek için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Oyunlar öğrenci merkezli ve öğretmen rehberliğinde olacak şekilde oynanabilir. Her iki durumda öğretmen ve öğrenci arasında farklı etkileşimleri gerektirir. Öğretmen rehberliğinde oynanan oyunlarda öğretmen çocukları desteklerken aynı zamanda sosyo duygusal becerilerini geliştirmek için uyarılama yapmalıdır. Çocukların oyun içindeki eylemlerine bağlı olarak vereceği tepkileri uyarlamalıdır. Örneğin oyun sırasında öğretmen çocuklara birbirlerini anlamasında yardımcı olabilir. Başka bir oyunda çocuklara rehberlik eder, sahne düzenler ve rollerini hatırlatabilir. Yine çocukların kendi oyun etkinliklerini organize etmelerini, sorgulamalarını ve gözlemlmelerini sağlayabilir (Ashiabi, 2007).

Her çocuğun oyun oynama hakkı vardır. Öğretmenin burdaki rolü sınırları belirlemek ve çocuklara güvenli ortamı sağlamaktır. Ancak öğretmen bu sınırları belirlerken çocukların yaratıcılıklarını ve özgürlüklerini sınırlandırmadan yapmalıdır. Bu sayede çocuk ve öğretmen arasında oyun ve oyundan keyif alma sayesinde bir iletişim kurulur (Singer, 2015). Öğretmen çocuğa fiziksel müdahalede bulunabileceği bir mesafede bulunmalıdır. Çocuğun öğretmene ihtiyacı olması durumu için yakınında ancak öğretmen olmadan arkadaşlarıyla oyun oynayabileceği kadar uzağında yer alan bir konumda olması gerekmektedir (Singer,

2013). Ayrıca öğretmenlerin iyi bir oyun dağarcığına sahip olması, iyi bir oyun arkadaşı ve yönetici olması, çevre düzenini oluşturmada iyi olması, iletişim ve empati becerilerinin gelişmiş olması oyun etkinliklerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerdir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.2. Öz –Yeterlik

Bandura (1994)' ya göre öz yeterlik, kişinin kendi hayatını etkileyecek düzeyde başarılı bir performans sergilemek için etkinlikleri organize etme kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlik inancı insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, davrandığını ve kendini nasıl motive ettiğini belirler. Öz yeterlik, hangi zorluklarla uğraşılacağını ve bunun için ne kadar çaba gösterileceğini, istenilen şey için ne kadar çalışılacağını ve güçlükler karşısında ne kadar mücadele edileceğini, başarısızlık durumunda buna nasıl tepki gösterileceğini, olumsuz durumlarda yaşanacak duygusal değişimleri belirler (Güngör, 2019).

Kişinin öz yeterliğine olan inancı kendini geliştirmesi, uyum sağlaması ve değişmesi konularında kilit bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik inancı motive olma, bilişsel, duygusal ve karar verme süreçlerinde etkisini göstermektedir. Kişinin öz yeterlik inancı olumlu ya da olumsuz düşüncelerini ve ya güçlü ya da zayıf olduğu alanları etkiler. İnsanların hedeflerini ve isteklerini, kendilerini ne kadar iyi motive ettiklerini ve zorluklar karşısında azimli olma durumlarını etkiler. Ayrıca karşılaşılan zorluklara bakış açısını etkiler. Öz yeterlik inançları düşük olan insanlar zor bir durum karşısında gösterilen çabanın boşa olduğuna inanır ve denemekten vazgeçerler. Ancak öz yeterlik inançları yüksek insanlar engeller karşısında sabır gösterir ve bunu kendilerini geliştirmek için fırsata çevirirler (Bandura, 2006).

Öz yeterlik tamamlanmış başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fiziksel ve duygusal durum olmak üzere dört kaynağa dayanmaktadır.

- 1) Tamamlanmış başarılı deneyimler: Öz yeterlikte en etkili olan kaynaktır. Çünkü doğrudan kişinin başarılı deneyimlerine dayanır. Elde edilen başarılar öz yeterliklerini artırmakla birlikte başarısızlıklar düşürür.
- 2) Dolaylı yaşantılar: Kişinin birçok beklentisi dolaylı yaşantıları gözlemlemesiyle ortaya çıkmaktadır. Kişinin kendi dışında başka insanların zorlukların üstesinden geldiğini görmesi kendisinin de bunu yapabileceğine olan inancını geliştirir.

- 3) Sözel ikna: İnsan davranışlarını etkilemek amacıyla sözel ikna sıklıkla kullanılmaktadır. İnsanlar motive edici cümleler ile bir konuda başarılı olacaklarına ikna edilebilecekleri gibi olumsuz cümleler sonucu başarısız olacaklarını düşünebilirler.
- 4) Fiziksel ve duygusal durum: Bağlı olduğu duruma göre yoğun kaygı ve stres kişinin öz yeterlik düzeyini düşürebilir (Bandura, 1978).

Öz yeterlik bilişsel gelişim ve başarıma sürecinde üç farklı şekilde etki oluşturur: öğrencilerin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik konulara hakim olma konusunda öz yeterlikleri, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye motive etme ve yönlendirme yönündeki öz yeterlikleri, okulların kayda değer ilerleme sağlayacağına ilişkin ortak yeterlik inançları (Bandura, 2005).

Öğretmenlerin inançları, tutumları ve öncelikleri sınıf içindeki davranışları ve uygulamalarla yakından ilişkilidir (Rimm-Kauffman ve Sawyer, 2004). Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin zor ya da motive olmamış öğrenciler olsa dahi öğrenci katılımının sağlanması ve öğrenmenin istenilen sonuca ulaşmasını sağlama becerisine olan inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmenlik uygulamalarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Can, 2015). Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları ve bunların etkileri konusunda farkındalık sahibi olması gerekir. Bir öğretmenin öğretim sürecinde güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, alanıyla ilgili bir konuda ne kadar yetkin olduğunu bilmesi öğretim sürecindeki etkililiği açısından önemlidir (Yenen, 2018).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, çevreden, ailelerden, meslektaşlarından ve okul yönetimlerinden aldıkları dönütlerle şekillenir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenme öğretme süreçlerinden, sınıf ve okul içinde yaşadığı deneyimler sonucu yüksek ya da düşük olarak oluşur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler kendilerini güdülerken düşük olan öğretmenler ise yeterli güdüye sahip olamazlar. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretim süreci için büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler eğitim sürecini yönlendirir ve öğrencinin tüm gelişim alanlarına etki eder (Özata, 2007).

2.3. Yaratıcılık

2.3.1. Tanımlar

Yaratıcılık ile ilgili bilimsel çalışmalar 1950’li yıllarda Amerikan Psikoloji Birliği tarafından Guilford öncülüğünde başlamıştır (Kaplan ve Ercan, 2011). Yaratıcılık ile ilgili değişik görüşler vardır. Bunlardan ilki yaratıcılığın mutlak yaratıcılık ve yaratmanın ölçütü olmadığı yönündedir. Yaratma sürecinin gerçekleştiği alan ve zaman yaratıcılık açısından önem taşımaktadır. İkinci görüş yaratıcılığın tarih boyunca kültürden kültüre değiştiği yönündedir. Üçüncü görüş yaratıcılığın hazırlık gerektirdiği yönündedir. Bu görüş doğrultusunda her yaratıcı olmak isteyen yaratıcı olamayacağını söylemek mümkündür. Dördüncü görüş ise yaratıcılık alanı içerisinde yapılan küçük düzenlemelerin yaratıcılık ürünleri sayılabileceği ama asıl yaratıcılığın o alanda alışılmış ve benimsenmişin dışına çıkılarak yapılabileceği yönündedir (Sünbül, 2016).

Yaratıcılık var olan bilgilerden yeni şeyler ortaya çıkarma; yeni ve özgün bir senteze varma; sorunlara yeni çözüm yolları bulma; yeni fikir ve ürünler ortaya konmasıdır (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).

Yaratıcılık kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkarak bir problemin çözümünde benzersiz ve sıradışı yöntemleri kullanma yeteneğidir (Kara, 2007).

Yaratıcılık, daha önce olmayan bir ürün meydana getirme ya da ürünün kullanım amacı dışında farklı bir şekilde kullanılmasıdır (Zeytun, 2010).

“Yaratıcılık eleştirel bakmak ve yeni önermelerde bulunmaktır. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi çözmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkartmaktır” (Emir ve diğerleri, 2004, s. 106).

Yaratıcılık, mevcut kalıpları yıkarak başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışın dışına çıkmak, yeni yollar keşfetmek, hayata farklı açılardan bakmak, bilinmeyen merak etmek, dayatılan bilginin dışına çıkmak, yeni bir şey bulmak ya da var olanla ilişkilendirmek, yeni düşünceler ortaya koymak, bilinmeyen yeni yöntem ve teknikler bulmak ya da ekleme (Özerbaş, 2011).

Guilford'a göre yaratıcılığın temelinde "ıraksak düşünme vardır". Torrance da, Guilford gibi yaratıcılığın temelinde ıraksak düşünmeyi görmekte ve bu süreçte sezgi ve imgelerin önemini vurgulamaktadır. Yaratıcı birey sezgi ve imgeleme gücünü kullanarak problemlerin çözümünde denenmemiş yollar deneyerek sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır (Sünbül, 2016).

Torrance (1993a)'a göre yaratıcılık, problem, sorunların, bilgi eksikliğinin, kayıp öğelerin algılanması; bu sorunlarla ilgili tahminlerde bulunma ve hipotez geliştirme; daha sonra bu çözüm önerilerinin yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi ve son olarak sonuçların bildirilmesi sürecinden oluşur. Torrance (1993b) yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve deneyimleme olmak üzere dört boyutta ortaya çıktığını belirtmiştir. Akıcılık, birden fazla fikir üretme durumudur. Bu düşünme boyutu sorunlara çözüm ararken kullanılabilir. Esneklik, farklı fikirler ve yaklaşımlar üretme yeteneğidir. Özgünlük, tamamıyla yeni olan bir şeyi tasarlama yeteneğidir. Deneyimleme, orijinal olan şeyi daha iyi, daha ilginç, daha ayrıntılı hale getirmek için kullanılacak fikirler üretme yeteneğidir (Johnson, 2015).

Yaratıcılık ile ilgili olarak yapılan tanımlamalar incelendiğinden yaratıcılığın doğuştan gelen aynı zamanda geliştirilebilir bir durum olduğu görülmektedir. Yaratıcılığa farkındalık ve çözüm arayışları sonucu ulaşılabilirdiği, yeni olanı elde etmek adına tüm ilişkilerin kurulmasıyla elde edilir (Onur ve Zorlu, 2017).

2.3.2. Yaratıcılığın aşamaları

Yaratıcılık sürecinin aşamaları Graham Wallas (1926) tarafından hazırlık, kuluçka, aydınlanma, gerçekleştirme-doğrulama aşamaları şeklinde ele alınmıştır (Upitis, 2014).

Hazırlık aşaması

Problemin ilk olarak algılandığı ve tanımlandığı, sorun hakkında bilginin toplandığı aşamadır. Bilinçli bir şekilde araştırma, planlama ve farklı bakış açısı geliştirilerek düşünceler biraraya toplanır (Karabulu Temel, 2018; Johnson, 2015).

Kuluçka aşaması

Bu aşamada iki farklı bileşen vardır. "Olumsuz bileşen" eldeki konu hakkında bilinçli şekilde düşünme yapılmaması, "olumlu bileşen" ise istemsiz ve bilinçsiz olsa da düşünme sürecinin işlemesidir. Bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde zihin sorun hakkında olası çözümleri

ele alır. Yeni bilgiler var olan bilgilerle ilişkilendirilir ve mevcut şemalar yeni bilgiler doğrultusunda yeniden şekillendirilir (Karabulut Temel, 2018; Johnson, 2015).

Aydınlanma aşaması

Probleme ilişkin çözümlerin zihinde canlanmaya başladığı aşamadır. Bu aşamaya bilinçli olarak gelinmez ancak tüm parçaların biraraya gelmesiyle fikir zihinde parlar. Anlık bir aşamadır. Problemin çözümü birden gelişir ve ortaya çıkar (Doğan, 2007; Karabulut Temel, 2018).

Gerçekleme-doğrulama aşaması

Yaratıcı kişinin fikri ve ya çözümü kontrol edip doğruladığı ve mükemmel fikre ulaştığı aşamadır. Bu aşamada ortaya çıkan fikrin var olan problemin çözümünde yeterli olup olmadığının değerlendirildiği aşamadır. Gerekli durumlarda fikir üzerinde değişiklikler yapılabilir (Torrance, 1993; Karabulut Temel, 2018; Johnson, 2015).

2.3.3.Yaratıcılığa ilişkin kuramlar

Yaratıcılığa ilişkin kuramlarda birbirinden bazı yönde farklılık gösteren değişik düşünceler yer almaktadır. Bu düşünceler psiko analitik kuram, gestalt kuramı, çağrışım kuramları, insancıl kuramlar, bilişsel gelişimsel kuram ve zihin yapı kuramı başlıkları altında ele alınmıştır.

Psiko analitik kuram

Yaratıcılığın psiko analitik düşünce kuramı Ernst Kris ve Lawrence Kubie tarafından geliştirilmiştir (Sungur, 1997). Yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleri ile ilgilenen kuramdır (Aslan, 1994). Psiko analitik kuramı savunanlara göre yaratıcılık içgüdüsel dürtülerin bir ürünüdür (Vural, 2008).

Ernst Kris yaratıcılık sürecini yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılaşmış aşama olmak üzere iki aşamadan oluştuğunu ifade etmiş ve daha çok birinci aşama olan esin aşamasıyla ilgilenmiştir. Bu süreçte egonun bilinç öncesi düzeye dönmekte ve düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşetmektedir. Düşünme anında oluşan enerji serbest bırakılır ve bunun sonucu oluşan zevk, yaratıcılığa götürür. Mantıksal ve rasyonel düşüncenin geçici süreyle kaldırılması daha geniş kapsamlı düşünmeyi ve yeni çözümler geliştirmeyi sağlar (Sungur, 1997).

Kubie de bilinç öncesi yaratıcılığın esası olduğunu savunur. Yaratıcılık sürecinde bilinç öncesinin rolü bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasıdır. Kubie yaratıcılık üzerinde nörotik davranışların etkisine odaklanmıştır. Kubie' e göre korku, suçluluk ve benzeri kişilik özellikleri, yaratıcılık sürecini sınırlandırmaktadır (Sungur, 1997).

Gestalt Kuramı

Bu kuramda yaratıcılık kavramından ziyade “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramları kullanılmaktadır. Max Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce sorunun yeninden yapılandırılmasıyla oluşur. Yaratıcı düşünme sırasında sorunlar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalı, sorunu çözen birey problem durumların hangi durumlarla ilgili olduğunu düşünmeli, sorunun önemli ve önemsiz bölümleri birbirinden ayırmalı, bütün anlamda doğruluk kısmi doğruluktan daha ön planda tutmalıdır (Sungur, 1997).

Çağrışım Kuramları

Sarnoff. A. Mednick, hangi alanda olduğuna bakılmadan yaratıcı her düşüncenin altında ıraksak düşünce olduğunu ifade etmiştir. Mednick' göre yaratıcılık birbirleriyle ilişkili gibi görünmeyen ancak uzaktan benzerlikler kurulabilen elementlerle yeni ve değerli birleşimler oluşturmaktır. Bilgi onunla yakın ya da uzak olan başka bir konuda çağrışım oluşturabilir. Çağrışım olmadan birbiriyle uzak iki bilgi arasında bir bağlantı kurulamaz ve yeni bilgiler üretilemez (Sak, 2014).

İnsancıl Kuram

Carl Rogers ve Abraham Maslow'un geliştirdiği kuramdır. Rogers yaratıcılığı belirleyen iki koşulu psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlük olarak değerlendirmiştir. Psikolojik güvenlik bireyin tek ve tartışmasız olduğunu kabul eder, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlar ve empatik anlayış olur. Psikolojik özgürlük ise kişinin yaratıcılıkla ilgili değer ölçütünün kişinin kendi içinde olduğunu kabul etmesiyle yaratıcılık sürecinin başlaması olarak tanımlanabilir. Rogers iyi ya da kötü yaratıcılık olmadığını ifade eder (Sungur, 1997). Maslow yaratıcılığı özel yetenek yaratıcılığı ve kendini gerçekleştiren yaratıcılık olmak üzere iki şekilde değerlendirmiştir. Özel yetenek yaratıcılığı büyük dehalarda görülmektedir. Kendini gerçekleştiren yaratıcılıkta ise yaratıcılığa sahip olan birey

her şeyi yaratıcı olacak şekilde yapmaktadır. Öz eleştiri yapmadan fikirlerini rahatlıkla ifade ederler (Sak, 2014).

Bu yaklaşım insanlara büyük değer vermekte ve insanın yaşamını dilediği gibi yönlendirebileceğini savunmaktadır. İnsanlığı yok edebilecek yaratıcılık ürünlerinin karşısındadır. Bu kuramın savunucularına göre yaratıcılık ürünü olarak ortaya koyulan ürünler insanlığın gelişimini ne yönde etkilediğiyle ilgili değerlendirilmelidir (Sezgin, 2004).

Bilişsel gelişimsel kuram

Bilişsel gelişimsel kuramın öncüsü David Feldman' dır. Feldman yaratıcılığı Piaget' in zihinsel gelişim aşamalarıyla paralellik göstermektedir. Feldman zihinsel gelişim ile yaratıcılığı temsil eden düşünce ve eylemler arasında bir ilişki ve süreklilik olduğunu belirtmiştir (Sungur, 1997).

Zihin Yapı Kuramı

Zihin yapı kuramının savunucusu J.P. Guilford' tur. Guilford' a göre zihin yapı kuramı içerik (girdiler), işlem (zihinsel süreçler) ve ürün (çıktılar) olmak üzere üç temel boyuttan oluşur. İçerik boyutu; görsel, işitsel, sembolik, semantik, davranışsal bileşenlerden oluşur. İşlemler boyutu; biliş, bellek, ıraksak düşünce, yakınsak düşünce ve değerlendirme bileşenlerinden oluşur. Ürünler boyutu; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar bileşenlerinden oluşur. (Sak, 2014).

Guilford yaratıcılığın ıraksak düşünme ile ilişkili olduğunu belirtir. ıraksak düşünme bir problemin çözümünde birden çok çözüm önerisi üretmeyle ilgilidir. Guilford' a göre ıraksak düşünme akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntı boyutlarından oluşmaktadır. ıraksak düşünme yaratıcılık için çok önemli olsa da yaratıcılıkla aynı anlama gelmemektedir. Problemlere karşı duyarlı olma, problemlerin çözümünde düşüncelerin değiştirilmesi, tekrar yorumlanması ve çözüm üretmede akla gelebilecek ilk düşünceden uzak durmak yaratıcılık için önem taşımaktadır (Guilford, 1967; Torrence, 1988).

2.3.4. Yaratıcılığı etkileyen faktörler

Yaratıcılık belli davranışlar sonucu ortaya çıkar. Fiziksel ve kültürel çevre yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebileceği gibi ortaya çıkmasında engel de oluşturabilir. Yaratıcılığı etkileyen okul, aile, cinsiyet, zeka, roller, toplum, kültür, gelenek ve görenek gibi durumlardır (Dülger, 2019).

Zeka

Kuramcıların zeka ve yaratıcılık ile ilgili birbirinden farklı düşünceleri vardır. Bu düşünceler üç başlık altında toplanabilir:

1. Yaratıcılık zekanın alt faktörüdür.
2. Zeka yaratıcılığın alt faktörüdür.
3. Zeka ve yaratıcılık farklı ama ortak yönleri olan kavramlardır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakacak olursak;

Hlasny (2008), yapmış olduğu “Creativity: A Comparison of Gifted Students” adlı çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin katıldığı üstün eğitim programlarının yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğine ve zeka ve yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığına bakmıştır. Çalışmada, üstün eğitim programlarına katılmış olmanın yaratıcılığı etkilemediğine, zeka ve yaratıcılık arasında herhangi bir ilişki olmağı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2014) yaptığı çalışmada ilköğretim çağındaki öğrencilerin genel yaratıcılık potansiyelleri ile zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yüksek düzeyde üstün zekâlı öğrencilerin zekâ ve yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmaz iken, normal - parlak öğrenciler ile orta düzeyde üstün zekâlı öğrencilerin puanlarının anlamlı düşük düzeyde pozitif bir ilişkisi olduğu yönünde olmuştur.

Ferrando, Soto, Sáinz ve Ferrándiz (2016), yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi ve zeka düzeylerine göre yaratıcı süreçteki olası farklılıkları inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırmadan elde ettikleri sonuç yaratıcılık görevlerinin hepsinde zeka düzeyi yüksek olan grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu yönünde olmuştur.

Yaratıcılık zekanın doğrudan bir sonucu olarak değerlendirilmemelidir. Zeka ve yaratıcılık arasında alt düzeyde belirli sınır taşıdığı söylenebilir ancak aralarında üst düzeyde bir sınır belirlenmemiştir. Esnek ve akıcı düşünen bireylerin IQ seviyesi yüksek olan bireylerden daha yaratıcı olduklarını söylemek mümkündür (Doğan, 2007).

Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma kullanılan testler, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmalar yaratıcı kişilerin karşı cinsin kişilik özelliklerini benliğinde daha kolay barındıran bireyler olduğunu göstermektedir. Minnesota çok yönlü kişilik envanteri sonuçlarına göre, yaratıcı erkekler daha az yaratıcı erkeklere göre daha kadınsı, yaratıcı kadınlar daha az yaratıcı kadınlara göre daha erkeksi ilgiler ortaya koymuştur (Sungur, 1997).

Kültürlerin bireylere yüklediği cinsiyet rolleri de yaratıcılığı etkilemektedir. Geleneksel toplumlarda kadına annelik rolü biçilirken erkeğe üretkenlik rolü biçilmektedir. Annelik rolü kadının eğitim ve iş hayatından uzak kalmasına ve sosyal etkileşimlerden uzak kalmasına sebebiyet verir. Bu da kadının yaratıcılık alanını ev ortamı ile sınırlandırır (Sak, 2014).

Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara bakacak olursak;

Öncü (2004), yaptığı araştırmada 12-14 yaş arasındaki çocukların yaş ve cinsiyete göre yaratıcılıklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yaratıcılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir.

Ayyıldız Potur ve Barkul (2009), 147 mimarlık öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada ıraksak düşünme yeteneğine göre cinsiyet farklılıklarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda elde ettikleri bulgu “ıraksak düşünme” yeteneğinin, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği yönünde olmuştur.

Gök ve Erdoğan (2011), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuç, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yaş

Yaratıcılık kavramı için belirli bir yaş aralığı söylemek mümkün değildir. Ancak okul öncesi dönemde çocukların sürekli merak içinde olmaları ve araştırmaya meyilli olmaları bu dönemde yaratıcılığı artırmaktadır. Ayrıca yetişkinlik döneminde tecrübelerin artması, bireysel farklılıklar, problemlerin çözümünde riskleri göze almak ve belli kaygıların azalması sebebiyle yaratıcılıkta artışlar görülebilmektedir (Aşıkoğlu, 2008).

Torrance, yaptığı araştırmada çocukların yaratıcılık yeteneklerinde dördüncü sınıf düzeyinde belirgin şekilde düşüşler olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar bu duruma neden olarak ise eğitim ortamını gerekçe göstermişlerdir. Çocukların gün boyunca sırada oturmaları, öğretmenlerin beklentilerine göre davranmaları, sınıf ve okul kurallarına uymaları gibi etkenler dikkate alındığında çocuklardaki yaratıcılık gelişiminde yavaşlamanın hatta düşüşler olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir (Sak, 2014).

Yaratıcılık ve yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında;

Öncü (2004), yaptığı araştırmada 12-14 yaş arasındaki çocukların yaş ve cinsiyete göre yaratıcılıklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yaratıcılığın dört boyutunda da 14 yaşındaki deneklerin ortalamalarının 12 ve 13 yaş gruplarındaki deneklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu yönündedir.

Atay (2009), Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş altı yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular beş yaşındaki çocukların orijinallik ve zenginleştirme puan ortalamalarının altı yaşındaki çocuklara göre daha düşük olduğu yönündedir.

Yapılan araştırmalar, yaratıcılığın yetişkinlik döneminde zirveye ulaştığı ilerleyen yaşlarda düşüşe geçtiği yönündedir. Yaratıcılık ve yaş arasındaki bu ilişki için “1. Üretkenlikte azalma görülmektedir. 2.Yaratıcı alanlarla ilgili zıtlıklar oluşmaktadır. 3. Bireysel farklılıklar görülmektedir.” şeklinde açıklamalar yapılmaktadır (Aşıkoğlu, 2018).

Okul

Çocuğun hayatında aileden sonra gelen en önemli kurum okuldur. Bu nedenle okulun kalıplaşmış ve ezbere dayalı yöntemlerden çok yaratıcı düşüncüyü geliştirecek şekilde olması

gerekmektedir. Eğitim programlarının gerektiğinde düzenlemeler yapmak için esnek olması, çocukları araştırmaya teşvik etmesi ve çocukların ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir (Sezgin, 2004).

Öğrenme ortamının yaratıcılığa zemin hazırlaması için öncelikle esnek olması gerekir. Esnek bir eğitim sisteminde çocuğun yaratıcılığının desteklenmesi, öğrenme ortamına katkı sağlamasına izin verilmesi ortamın ne kadar yaratıcı olduğuyula ilişkilidir. Çocuk yaratıcı olmanın deneyler, projeler, araştırmalar ve uygulamalarla pekiştirildiği ve önemsendiği bir ortamda kendi yaratıcılık becerilerini açığa çıkaracaktır (Atay, 2009).

Yaratıcı okullar sadece temel bilgi ve becerileri değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yaratıcı beceri ve tutumları geliştirmeye odaklanarak yaratıcılığı daha yüksek öğrenciler ortaya çıkarır (Fisher, 2004).

Aile

Çocukların yaratıcılıkların gelişiminde en önemli sosyal grup ailedir. Aileler çocuklarının yaratıcılık gelişimlerini farklı yönlerde şekillendirir. Katı ve tutucu olmayan aileler çocuklarda ifade özgürlüğünü destekler ve bağımsızlığı artırarak çocukta yaratıcılığın ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Sak, 2014).

Anne ve babalar yaratıcı çocuklarıyla iletişim kurarken;

- 1.Yaratıcı ilişkiler kurabilmeli,
- 2.Bireysel yaratıcı gücün değerini anlamaları,
- 3.Onlara bir yol gösterici olmaları,
- 4.Gerçek bir empati kurabilmeleri,
- 5.Sınırlılıklarını yaratıcı biçimde kabul edebilmeleri,
- 6.Dostça bir ortam sağlayabilmeleri,
- 7.Bireyin değerine ve insanlık değerlerine saygı gösterebilmeleri, gereklidir (Sungur, 1997).

Yaratıcılık ve aile arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında;

Sezgin (2004)'in, okul öncesine devam eden beş altı yaş çocukların yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırmada anne ve babanın eğitim düzeyleri ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ailenin gelir düzeyi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2011), Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çocukların yaratıcı düşünme düzeyleriyle anne baba öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı yönünde olmuştur.

Dilek (2013), yaptığı araştırmada sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları babanın ve annenin öğrenim durumu ve yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı farklılık görüldüğü, ailedeki birey sayısı ve yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı yönünde olmuştur.

Toplum

Yaratıcı kişilerin onları destekleyici ve ödüllendirici bir ortama ihtiyacı vardır. Bir kişi yaratıcı düşünmek için gerekli tüm iç motivasyona sahip olabilir ancak çevreden gelen bir destek olmadan belki de içinde var olan yaratıcılığı gösteremeyebilir. Bunun yanı sıra çevreden gelen her geri bildirim destekleyici nitelikte olmayabilir. Kişinin bu durumda çevreden gelen tepkileri nasıl karşılık vereceği önemlidir. Bazı insanlar etraftan gelen düşüncelerin yaratıcılığını engellemesine izin verirken bazıları bu durumu önemsemezler (Kaufman ve Sternberg, 2007).

Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürü, gelenek ve görenekleri yaratıcılık üzerinde etkilidir. Hiyerarşi ve baskının olduğu toplumlarda kurallar ve gelenekler yaratıcılığın gelişmesine engel oluşturabilir. Öte yandan her kültürün değer verdiği yetenek ve beceriler farklılık göstermektedir. Bir kültürde belirli beceriler değer görür ve teşvik edilirken diğer beceriler için aynı şeyleri söylemek zordur. Bu durum yaratıcılığı sınırlandırır kültüre özgü gelişim göstermesine neden olur (Sak, 2014).

2.3.5. Yaratıcı bireylerin özellikleri

Yaratıcı insan farklı olmayı göze alabilen, bir konuda hemen karar vermekten uzak olan, kalıpların dışına çıkıp farklı açılardan olaylara bakabilen, değişik yöntemleri denemekten kaçınmayan, çabuk düşünen, kavramlar arasında ilişki kurabilen, hayal gücü gelişmiş

kişilerdir (Vural, 2008). Yaratıcı bireylerin diğerlerine göre problemlere daha farklı duyarlılık gösterdiklerini söylemek mümkündür. Problemin özünü kavrama ve çözüm önerileri geliştirmede gayretli ve başarılı oldukları gerçektir. Düşündükleri çözüm önerilerini test etmeleri ve mantıksal sonuca ulaşana kadar akıl yürütmeye devam etmeleri onları öne çıkaran özelliklerden biridir (Aslan, 1994).

Yaratıcı kişiler hayal güçleri ve özgün düşünme becerileri olan; orijinal ve esnek düşünebilen, akıcı fikirler üreten ve yeniliklere açık bireylerdir. Yaratıcı kişi sürekli yeni olanın peşindedir. Yaratıcı kişilik özelliklerine sahip bireyler hayal güçlerinin geniş olması ve merakları sayesinde eş ve zıt anlamları birarada kullanabilirler. Etraflarında yer alan yetersizlik ve eksikliklere tahammül gösteremezler. Yetersizlik ve eksiklik durumlarında esnek düşünceleri sayesinde kısa süre içerisinde farklı çözüm yolları geliştirerek problemlere çeşitli çözüm önerileri getirirler. Daima yeni, farklı ve özgün olanın peşindedirler (Onur ve Zorlu, 2017).

Sezgin (2004)' e göre yaratıcı bireyler sorunlara karşı duyarlı, fikirlerinde akıcılığa sahip, esneklik ve orijinallik becerileri, yeniden tanılama ve düzenleme yeteneği, soyutlama, özetleme ve analiz yeteneği olan, sentez yapan ve bir sonuca ulaşan bireylerdir. Yaratıcı bireyler çoğunlukla toplumsal kurallara karşı gelerek bazen anti sosyal davranışlar sergilemektedirler. Diğer türlü toplumda kabul görmüş her şeyi uygulamak zorunda kalırlar. Ancak yeni bir şeyler üretmek için farklı olana hazır olma ve gelenekselliğe karşı çıkma cesareti gerekir (Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2007).

Doğan (2007) yaratıcı kişilerin özelliklerini; öz güveni ve benlik algısı yüksek, kısa sürede çok sayıda fikir üretebilen, kanıtlarla bilgiye ulaşan, hoşgörülü ve esnek düşünebilen, meraklı, hayal kurmayı seven, motivasyonu yüksek, estetik ve çok yönlü ilgi alanlarına sahip, kuşkucu, sezgileri güçlü, olaylar arasında ilişki kurabilen, oyun oynamaktan keyif alan ve başladığı işi bitiren kişiler olarak ifade etmiştir. Yaratıcı kişilerin özelliklerine bakıldığında çok sayıda özellik olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu özelliklerin hepsinin bir kişide olması beklenemez. Yaratıcı kişi bu özelliklerin bir kısmına sahip olabileceği gibi, özellikler ve dereceleri kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Sak, 2014).

2.3.6. Yaratıcı öğretmenlerin özellikleri

Öğretmenler, felsefi bakış açıları ve tutumları, sağladıkları öğrenme ortamları, uyguladıkları öğretim yaklaşımları, öğrencilerle olan davranışları ve etkileşimleri ile tüm öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli rol oynayabilirler (Esquivel, 1997).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yapması gerekenler öğrencilere yaratıcılık konusunda örnek olmak, öğrencilerin yaratıcılıklarını pekiştirmek ve yaratıcılık konusunda öğrencileri cesaretlendirmektir (Bakaç, 2015). Ayrıca öğretmenlerin bağımsız düşünen, sorunları çözebilen ve karar verme becerisine sahip bireyler olması beklenir (Emir ve diğerleri, 2004).

Öğretmen sınıfta demokratik bir ortam oluşturmali; çocuklar ilgileri doğrultusunda ve istediği dersle ilgili etkinlikler yapmalıdır. Öğretmen öğrencilerin özgürce deneme yapmalarına fırsat sağlamalı ve farklı çözüm yolları üretebilecek esnek öğrenme-öğretme ortamı düzenlemelidir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme zaman alır. Öğretmen bu süreç içinde öğrencilere hızlı olmaları için baskı yapmamalıdır. Bunun yerine öğrencileri çeşitli olasılıkları düşünmeye, dikkatli olmaya ve yaratıcılığa odaklamalıdır. Çocukların analitik düşünceleri ve problemlere alternatif çözümler üretebilmeleri için zaman tanımalıdır (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Fazelian ve Azimi (2013), çocuklarda yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi için öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Yeni bir şey üretme sürecini oluşturabilmek
- Mükemmel sonuca ulaşmak için faydalı olabilecek fikirleri düşünmek
- Çocukları çevreye duyarlı hale getirmek
- Çocuklara saygı göstermek
- Çocukların yaratıcı düşüncelerine değer vermek
- Okuldaki dinlenme sürelerine dikkat etmek
- Yaratıcı çocukları yapıcı eleştirilerle teşvik etmek
- Farklı alanlarda çeşitli bilgiler hazırlamak
- Güncel ve aktif öğretim yöntemleri hazırlamak
- Öğrencilere problem çözme becerilerini tanıtmak
- Öğrenme ortamlarından korku ve utanma duygusunu uzak tutmak.

Yaratıcı öğretmen ise sınıfını şevkle yöneten, öğrencilerle birebir iletişim kuran, bilimsel yeterliğe sahip, alıştırma ve örnekler yapan, kurallarla zorlmayan, rutini olmayan,

öğrencilerle arkadaş gibi olan ve öğrencinin bağımsızlığını teşvik eden öğretmenlerdir (Fatima Morais ve Azevedo, 2010). Öğretmenler okulda hayal güçlerini ve problem çözme yeteneklerini kullanarak yeni şeyler deneyerek yaratıcılıklarını ortaya koyarlar (Lapeniene ve Bruneckine, 2010).

2.4. İlgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yurt içi ve yurt dışında oyun öğretimi ve yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalara ayrı ayrı yer verilmiştir.

2.4.1.Oyun ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar;

Kadim (2012), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırmayı 2010-2011 eğitim öğretim yılında 60 öğretmen ile yürütmüştür. Öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulama ve değerlendirmeye ilişkin özyeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına, görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinde yalnızca öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Adak Özdemir ve Ramazan (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi araştırmışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak 63 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlerin oyuna ilişkin tanımlamaları ile ilişkili olarak altı ana tema belirlenmiştir: öğrenme ve gelişime etki, çocuğun kendini ve potansiyelini özgürce yansıttığı ortam, eğlenceli olma, yaşama hazırlık, çocuklar tarafından yapılan her şey ve çocuk için değerli olma. Çocuklar oyun oynamazsa

ne olur sorusuyla ilgili olarak olumsuz duygular yaşar, farklı gelişim alanlarında sorunlarla karşılaşır, yaratıcılık ve hayal gücü gelişmez temaları belirlenmiştir.

Tuğrul ve diğerleri (2014), yaptıkları çalışmada anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 59 kadın okul öncesi öğretmeni ve 89 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı olacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin oyun tanımlarının benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Elde edilen diğer sonuçlar öğretmenlerin, oyunun çocuğun eğitiminde önemini fark edemedikleri, oyunu aktif bir öğretim aracı olarak kullanamadıkları, bu konuda farkındalığı olan öğretmenler olduğu ve bu öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğu yönündedir.

Bozan (2014), okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma 175 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; cinsiyet, öğrenim durumu, çalışılan yaş grubu, görev yapılan okul türü ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yaş grubu değişkenin oyunun öğrenmeye ilişkisiyle ilgili öğretmen görüşlerinde 41 yaş üzerinin 21-30 ve 31-40 olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kadro durumu değişkenin oyunun öğrenme ve uygulamaya ilişkin alt boyutları, yardımcı personel değişkenin ise oyunun uygulamaya ilişkin alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu sonucu elde edilmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015), tarafından okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki özyeterlikleri incelenmiştir. Araştırma Manisa İli Salihli ilçesinde görev yapan 45 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerini belirlemek amacıyla Kadim (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, sınıftaki öğrencilerin yaş aralığı, sınıf mevcudu, sınıfta yardımcı elemanın var olma durumu ile öğretmenin oyun öğretimine yönelik ders alıp almama değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda yalnızca oyun öğretimi etkinliklerini

planlama, değerlendirme puanları ile oyun öğretimi mesleki özyeterlik puanları arasında öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017), yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırma, İzmir ilinde erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan 127 özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini belirlemek için Kadim (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin mezun oldukları alan, oyun dersi alma durumları ve mesleki kıdemlerine göre oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme ile oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik düzeylerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin eğitim durumları, oyun öğretimi etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve oyun öğretimi toplam puanları üzerinde, cinsiyetleri ise oyun etkinliklerini uygulama alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu yönündedir.

Yaman (2019), yaptığı çalışmada oyunun özel gereksinimli olan çocukların sosyal gelişimlerine etkisi hakkında öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, oyunun dikkat toplama üzerinde olumlu etkisi olduğu; öğretmenlerin yardımlaşma, paylaşma temalı ve sınıf içindeki çalışmaları pekiştirmeye yönelik oyunlar oynattığı yönündedir. Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu oyun becerilerine bakıldığında yaratıcılık ve zenginleştirme alanında, drama alanında, oyunda materyal kullanımında, hangi oyunun kullanılması gerektiğinde, basit ilüzyon gösteriler ve az düzeyde de olsa gitar çalmada iyi oldukları görülmüştür.

Aslan (2019), yaptığı araştırmada Nevşehir merkez ilçesine bağlı olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi 105 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerini belirlemek amacıyla Kadim (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, oyun öğretimi öz yeterliklerinde erkek öğretmenler, 31-35 yaş arasında olan öğretmenler, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, bağımsız anaokulunda çalışan

öğretmenler, görev yeri merkezde olan öğretmenler, yardımcı personeli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalar;

Ranz-Smith (2007) yaptığı çalışmaya birinci sınıf okutan dört öğretmenin oyuna ilişkin düşüncelerini araştırmıştır. Öğretmenler sosyo-ekonomik özellikleri olan iki okuldan seçilmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemine dayalı olarak görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin üç haftalık çalışma raporları, proje örnekleri, notlar ve ders planları gibi dökümanları toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin oyun tanımlarının benzer özellikler taşımasına rağmen sınıfta oyun ile ilgili yaptıkları tanım doğrultusuna uygulama yapan bir öğretmenin olduğu yönündedir.

Trawick Smith ve Dziurgot (2010), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve deneyimlerinin okul öncesi öğrencilerinin oyun ihtiyaçlarını ne derecede karşılayabildiklerini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan sekiz öğretmenden üç tanesi yüksek öğrenim/yüksek deneyim, üç tanesi düşük öğrenim/yüksek deneyim, iki tanesi düşük öğrenim/ düşük deneyim şeklinde kodlanmış ve altı ay süreyle video kaydına alınmıştır. Öğrencilerin oyun ihtiyacı ve öğretmenlerin yeterlilikleri incelenmiştir. Sürecin sonunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yüksek öğrenim/yüksek deneyim grubundaki öğretmenlerin uygun oyun etkileşimleri gelişme ihtimallerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Düşük öğrenim/düşük deneyim grubunda yer alan öğretmenler ise anlamlı oyun etkileşimi için fırsat oluştuğunda bile uygun etkileşimi sağlayamadılar.

Wu ve Rao (2011), Hong Kong-Çin ve Almanya'da çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun ve öğrenme hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmaya 10 Hong Kong'lu öğretmen ve yedi Alman öğretmen katılmıştır. Veriler Hong Kong'ta ve Almanya'da bulunan iki farklı okul öncesi kurumundaki serbest oyun etkinliklerinin video kayıt altına alınması ve öğretmenlerin kendi kültürlerindeki ve diğer kültürdeki oyun etkinliklerini değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar iki farklı kültürdeki öğretmenlerin müfredatta oyunun rolü, oyun sırasında öğretmen müdahaleleri ve oyunda öğretmen hedefleri konularında farklı görüşlere sahip oldukları yönündedir. Araştırma sonucunda Alman öğretmenler serbest oyunu öğretmen rehberliği ve müdahalesi olmadan oynanan oyunlar olarak tanımlarken Hong Kong'lu öğretmenler serbest oyun ifadesini

yalnızca Alman öğrencilerin olduğu videolar için kullanmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç Hong Kong’lu öğretmenlerin öğrencilere oyun etkinlikleri sırasında daha fazla müdahale ettiği yönündedir.

Manwarin (2011), yılında yaptığı araştırmada erken çocukluk dönemi özel eğitim öğretmenlerinin oyun algılarını incelemiştir. Araştırma sekiz özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin oyun ile ilgili düşünceleri, sınıflarında nasıl uyguladıkları ve oyundaki engeller konularındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tüm katılımcılar için sınıflarında oyunun öğrenmenin temelini oluşturduğuna inanmaları ve öğretim sürecini oyun üzerine odakladıkları yönündedir. Oyundaki rollerinin özellikle öğrencilerin sosyal gelişimleri, bağımsızlıkları ve problem çözme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Oyun ile ilgili engelleri; açık alan, materyal, zaman, sınıf büyüklüğü, sınıfın fiziksel yapısı, yetişkin desteğinin gerekliliği, müfredat beklentileri ve değişiklikleri ve oyunun öğrenme süreciyle ilgili aile tutumları şeklinde belirtmişlerdir.

Singer ve diğerleri (2013), öğretmenlerin öğrencilerin oyuna katılımlarına etkilerini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Hollanda’ da kreşte eğitim alan iki-üç yaş aralığındaki çocukların oyuna katılımlarıyla öğretmen davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 34 ay olan 53’ü kız, 63’ü erkek olmak üzere 116 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan her çocuk iki ayrı günde serbest oyun sırasında 30’ar dakikalık video kaydına alınmıştır. Araştırma verileri “Lavears çocuk katılım ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenin yakınlığının öğrencinin oyuna katılımında en önemli etkiye sahip olduğu, öğretmenin etrafta dolaşması ve öğrencilerle kısa süreli temasının öğrencinin oyuna katılımını olumsuz etkilediği yönündedir.

Heninger (2017), yaptığı araştırmada dört okul öncesi özel eğitim öğretmenin sınıf içinde oyun hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların oyunun erken çocukluk özel eğitimde önemli ve gerekli olduğu, katılımcıların oyun ile ilgili bilgileri olduğu, oyunun öğrencileri okula hazırlanmanın önemli bir parçası olduğu yönündedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin oyuna katılımlarını sağlamak için uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

2.4.2.Yaratıcılık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar:

Çoban (2016), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini incelediği bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemi, 84 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen diğer bulgulara göre yaratıcılığın yaşa bağlı olarak arttığı ancak 40 yaşından sonra azalmaya başladığı; mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark olmamasına rağmen meslek lisesi mezunu öğretmenlerin yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılıkları ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şahin (2016), yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaratıcı kişilik ve çevre ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemi ilköğretimde çalışan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri mezun oldukları fakülte türüne, çalıştıkları okul türüne, meslekteki kıdemlerine, çalıştıkları eğitim kademesine ve cinsiyete göre fark göstermemektedir. Yaratıcı kişilik özellikleri yalnızca eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Lisansütu mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre yaratıcı kişilik özellikleri anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

Yuvacı (2017), yaptığı araştırmada 6 yaş çocuklarına sunulan sınıf ortamlarının çocuğun ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 246 öğretmen ve 357 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile görev yaptıkları okul türüne, kıdemlerine, sınıftaki çocuk sayısına ve sınıflarındaki merkezi değiştirme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Polatoğlu (2018), özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesiyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmaya 300 kadın ve 173 erkek olmak üzere toplam 473

öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi ile cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumları, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı, eğitim alma, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, bölümün avantajları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sivil toplum kuruluşuna üye olan öğretmenler ile sivil toplum kuruluşuna üye olmayan öğretmenler arasında yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Aşıkoğlu Aydemir (2018), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile 60-72 aylık çocukların fen öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 20 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfında bulunan 150 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arttıkça öğrencilerin fen öğrenim düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu yönündedir. Arslan (2019), okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 350 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Elde edilen diğer bir veri öğretmenlerin mezun olduğu okula ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın çocuk gelişimi (Lise) mezunu ve özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu yönündedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar;

Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds (2005), öğretmenlerin yaratıcılık ve yaratıcı öğrenciler hakkındaki düşüncelerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 48 öğretmen ve 1312 öğrenciyle birlikte yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta yaratıcılığa karşı olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğu öğrencilerinin %50 sinden fazlasının yaratıcı olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin çoğunun yaratıcı özelliklere sahip olduğunu ve bundan dolayı yaratıcılığın arttırılmasına yönelik yaklaşımların normal sınıf dersi müfredatlarına dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Dobbins (2008), bir ilköğretim okulundaki öğretmenlerin mevcut eğitim sistemi içinde ne kadar yaratıcı öğretmen olabildiklerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma 10 öğretmenle yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen temel sonuç, müfredat baskısı ve müfredat

doğrultusunda ortaya konan hedef ve amaçların öğretmenlerin istekle yaptıkları yaratıcı uygulamalarını olumsuz etkilediği yönündedir.

Bolden ve diğerleri (2009), öğretmen adaylarının ilköğretim matematik dersi yaratıcılıklarıyla ilgili düşüncelerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmayı 38 haftalık lisansütü eğitim programını bitiren öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak hem likert tipi sorular hem de açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının matematik dersini yaratıcı bulmadıkları ve matematik dersinde yaratıcılığı kullanmanın zor olduğu yönündedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık ile ilgili düşüncelerinin daha çok kaynakların kullanımı ve teknolojiyle ilgili olduğu ve öğretmenlerin yaratıcılığı öğretmek yerine yaratıcı öğretmeye odaklandıkları sonucu elde edilmiştir.

Lapeniene ve Bruneckien (2010), öğretmenlerin mesleki faaliyetlerindeki yaratıcılığı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemi 261 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin algılanan yaratıcılıkları, yaratıcılık öz yeterlikleri ve iş motivasyonları üç farklı ölçek kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: beden eğitimi öğretmenleri kendilerini diğer öğretmenlere göre daha az yaratıcı olarak değerlendirmiştir, müfredatlar öğretmenlerin mesleki yaratıcılıklarını olumsuz etkilemektedir ve algılanan yaratıcılık ile yaratıcı öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Fleith (2010), yaptığı araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf ortamında yaratıcılığı teşvik eden ve engelleyen faktörlerle ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yedi öğretmen ve 31 öğrenciden oluşmaktadır. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre yaratıcı bir sınıf, öğrencilere seçme hakkı tanıyan, farklı fikirlerin kabul edildiği, özgüveni arttıran, öğrencilerin ilgi alanlarına ve güçlü yanlarına odaklanan bir ortamdır. Yaratıcılığı engelleyen sınıf ise fikirlerin önemsenmediği, sürekli öğretmen kontrolünde olan ve yapılandırılmış eğitim ortamları şeklinde tanımlanmışlardır.

Cheung ve Leung (2013), okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerde yaratıcılığı artırmak için var olan yaratıcı pedagoji inançlarını belirlemek amacıyla bir ölçek çalışması yapmışlardır. Çalışmaya 564 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin yaratıcı pedagoji inançlarını ölçmek için kullanılabileceği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmek için okul öncesi eğitimde yapabilecekleri ise; yaratıcı davranışları teşvik etme, çocukları fikirlerini ifade etmeye teşvik etme, tartışma

ve işbirliği için fırsatlar sunma, çocukların soru ve önerilerini değerlendirme, çocukların mantıksız ya da hatalı cevaplar verebileceğini kabullenme şeklinde ifade edilmiştir.

Oyun özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde önemli bir role sahiptir. Özellikle okul öncesi dönemde etkili ve aktif öğrenme için önemli bir araçtır. Yine bu dönemde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek, etkili öğrenme ortamları oluşturacak ve oyunu eğitimin bir parçası haline getirecek yaratıcı öğretmenler hedeflenen eğitim hizmetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biridir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi yeterlikleri ve yaratıcılıkları ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın özel gereksinimi olan çocuklarla çalışacak öğretmenlerin okul öncesi dönemde oyun öğretimi yeterliklerine ve yaratıcılıklarına dikkat çekiyor olmasıyla öğretmenler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ölçme araçlarının bu çalışma için güvenilirlik düzeyi ve verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak, araştırma, betimsel nitelikte bir çalışma olarak tasarlanmış olup uygulaması ilişkisel tarama modeli temel alınarak yapılmıştır. “Tarama araştırmaları daha çok ‘ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl’ gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s.184). Tarama modelleri (araştırmaları) temelinde değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Karasar’a (2016) göre “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, arasındaki ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek veri çiftleri şeklinde yapılır.” (Karasar, 2016, s.114). Bu açıklamalara uygun olarak araştırmada, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada, ayrıca, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özelliklerinin bazı demografik değişkenler bakımından karşılaştırılmalarına da (anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını görmek üzere) yer verilmiştir.

3.2. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yönteminde araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen kişiler araştırmaya dahil edilir (Baştürk ve Taştepe, 2013). Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim döneminde İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi özel eğitim kurumlarında çalışan 100 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik/kişisel özellikleri aşağıda, Tablo 3.1' de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	89	89,0
	Erkek	7	7,0
Yaş	25 yaş ve altı	28	28,0
	26-30 yaş	29	29,0
	31-35 yaş	19	19,0
	36-40 yaş	12	12,0
	41 yaş ve üstü	12	12,0
Branş	Özel eğitim öğretmeni	35	35,0
	Okul öncesi öğretmeni	54	54,0
	Diğer	11	11,0
Mezun olunan alan	Özel eğitim öğretmeni	11	11,0
	Okul öncesi öğretmeni	42	42,0
	Çocuk gelişimi	28	28,0
	Diğer	19	19,0
Eğitim durumu	Ön Lisans	30	30,0
	Lisans	65	65,0
	Yüksek Lisans	5	5,0
Mesleki kıdem	0-5 yıl	56	56,0
	6-10 yıl	25	25,0
	11-15 yıl	11	11,0
	16 yıl ve üstü	8	8,0
Kadro durumu	Ücretli öğretmen	62	62,0
	Kadrolu öğretmen	38	38,0

Sınıf mevcudu	1-5 öğrenci	67	67,0
	6-10 öğrenci	8	8,0
	11-14 öğrenci	25	25,0
Çalışılan engel grubu	HDZY*	12	12,0
	OADZY**	22	22,0
	Otizm	37	37,0
	Birden çok	29	29,0
Sınıfta yardımcı personel	Evet	89	89,0
	Hayır	11	11,0
Sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci	Evet	31	31,0
	Hayır	69	69,0
Üniversitede oyun ile ilgili ders alma	Evet	82	82,0
	Hayır	18	18,0
Oyun ile ilgili eğitim	Evet	36	36,0
	Hayır	64	64,0
Oyun ile ilgili kitap takip etme	Evet	29	29,0
	Hayır	71	71,0
Yaratıcılık ile ilgili eğitim	Evet	38	38,0
	Hayır	62	62,0
Hobi (ler)	Var	85	85,0
	Yok	15	15,0

*Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

**Orta- ağır düzeyde zihinsel yetersizlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümü, %92,7 (geçerli yüzde) ile kadındır. Öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında yığılmanın daha çok 30 yaş ve altında olduğu görülmektedir (%57,0; yığılmalı yüzde). Bunu %19,0 ile 31-35 yaş grubu öğretmenleri ve %12,0'şer oran ile 36-40 ile 41 yaş ve üstü öğretmenler takip etmektedir. Öğretmenlerin %35,0'inin branşı özel eğitim, %54,0'ünün okul öncesi kalan %11,0'inin branşı bunların dışındadır. Öğretmenlerin mezun oldukları alan incelendiğinde, en büyük grubu %42,0 ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Bunu, %28,0 ile Çocuk Gelişimi mezunları ve %11,0 ile Özel Eğitim

Öğretmenliği mezunları takip etmektedir. Öğretmenlerin %19,0'unun ise mezuniyet alanları farklıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü %65,0 ile bir lisans programından mezundur. Öğretmenlerin %30,0 bir ön lisans ve kalan %5,0 bir yüksek lisans programından mezundur. Öğretmenlerin %56,0'sının 0-5 yıllık mesleki kıdemi varken, en küçük grubu %8,0 ile 16 yıl ve daha uzun çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %62,0'si ücretli ve %38,0'i kadrolu olarak okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, %67,0 ile 5 ve daha az öğrencinin olduğu bir sınıfta görev yaparken, öğretmenlerin %25,0 ise 11-14 öğrencinin olduğu sınıflarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,0'si sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışırken, %22,0'si orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle ve %37,0'si ise otizm tanısı konmuş öğrencilerle çalışmaktadır. Öğretmenlerin %29,0'u ise sınıfında birden çok engel durumu olan öğrencilerle çalışmaktadır. Öğretmenlerin %89,0'unun sınıflarında bir yardımcısı varken %11,0'inin yoktur. Öğretmenlerin %31,0'inin sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci varken %69,0'unda yoktur. Öğretmenlerin %82,0'si üniversite öğrenimleri sırasında oyunla ilgili bir ders aldıklarını, %18,0'i ise almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %36,0'sı oyunla ilgili bir eğitim aldığını, %64,0'ü ise almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, %71,0 ile oyunla ilgili takip ettikleri kitaplar olmadığını belirtmektedir. Oyunla ilgili eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerin aldıkları eğitim süresi, ortalama 35,4 saat olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin %38,0'i yaratıcılıkla ilgili bir eğitim aldığını, %62,0'si ise almadıklarını belirtmiştir. Yaratıcılıkla ilgili eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerin aldıkları eğitim süresi ortalama 35,0 saat olarak hesaplanmıştır. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, %85,0 ile bir hobisi olduğunu belirtmektedir.

3.4. Ölçme Araçları

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Formun ilk bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini öğrenmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 16 sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu vardır (EK-2). Formun ikinci bölümde, öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerini belirlemek üzere Kadim (2012) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik

çalışması yapılan “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” ve üçüncü bölümde ise öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini belirlemek Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin bu araştırma için uygunlukları yapılan bir madde analizi ile güvenirliklerine (iç-tutarlılıklarına) bakılarak incelenmiştir. Cronbach Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçekler ile ölçeklerin alt boyutlarının güvenirlik düzeyleri aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2006: s. 405; Karagöz, 2016: s.941, Özdamar, 2002, s.673).

Bu araştırmada kullanılan Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine ilişkin detaylı açıklamalar ile bu ölçeklere yönelik olarak yapılan güvenirlik analizleri anket formundaki yerine göre aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin demografik/kişisel özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan alan, eğitim durumu, mesleki kıdem, kadro durumu, sınıf mevcudu, çalışılan engel grubu, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta normal gelişi gösteren öğrenci olması, üniversitede oyunla ilgili ders alma, oyunla ilgili bir eğitim alma, yaratıcılıkla ilgili bir eğitim alma, oyunla ilgili kitap takip etme ve hobinin olup olmadığına dair toplam 16 soru yer almaktadır.

3.4.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi

Araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin, kendi algılarına göre öz-yeterlik düzeylerini belirlemek üzere Kadim (2012) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması 40 okul öncesi öğretmeni ile yapılan Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri, oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki özyeterlik olarak dört alt boyuttan meydana gelmekte olup dört boyutun birleşmesi ile genel oyun öğretim öz-yeterliği puanı elde edilmektedir. Toplam 38 maddeden meydana gelen anketin birinci alt boyutu 14, ikinci alt boyutu 10, üçüncü ve dördüncü alt boyutu ise yedişer maddeden meydana gelmektedir. Beşli Likert tipinde düzenlenmiş olan anketin maddeleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından ‘Hiçbir zaman’ (1) ile ‘Her zaman’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Kadim (2012) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında anketin bütünü için güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayısı (Cronbach Alfa) 0,90, test-tekrar-test uygulamasında ise korelasyon (ilişki) katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Yüksek puan, okul öncesi öğretmenin oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermekte olup ankette ters kodlanmış (olumsuz yüklü) madde yoktur.

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketinin bu araştırma için güvenirliğini kontrol etmek üzere Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketine İlişkin Güvenirlilik Analizi

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa (α)	Boyuta/Ölçeğe Ait Cronbach Alfa (α)
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik			0,858
öz01	0,663	0,841	
öz02	0,628	0,845	
öz03	0,627	0,844	
öz04	0,616	0,844	
öz05	0,611	0,843	
öz06	0,601	0,844	
öz07	0,309	0,842	
öz08	0,615	0,842	
öz09	0,579	0,844	
öz10	0,587	0,845	
öz11	0,328	0,834	
öz12	0,635	0,840	
öz13	0,584	0,844	
öz14	0,435	0,852	
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler			0,720
öz15	0,329	0,707	
öz16	0,312	0,709	
öz17	0,353	0,703	
öz18	0,355	0,703	
öz19	0,441	0,688	
öz20	0,305	0,719	
öz21	0,303	0,716	
öz22	0,565	0,667	
öz23	0,558	0,667	
öz24	0,407	0,694	
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler			0,784
öz25	0,609	0,736	
öz26	0,307	0,795	
öz27	0,451	0,769	
öz28	0,538	0,750	
öz29	0,594	0,743	
öz30	0,603	0,739	
öz31	0,506	0,757	
Mesleki öz-yeterlik			0,789
öz32	0,538	0,758	
öz33	0,463	0,772	
öz34	0,522	0,763	
öz35	0,689	0,729	
öz36	0,627	0,740	
öz37	0,536	0,759	
öz38	0,346	0,812	
Oyun Öğretimi Öz-yeterlikleri (Genel)			0,855

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketinin ilk alt boyutu, *Planlamaya ilişkin öz-yeterlik* için güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) $\alpha=0,858$; ikinci alt boyutu

Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler için güvenirlik katsayısı 0,720 üçüncü alt boyutu, *Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* için 0,784 ve *Mesleki öz-yeterlik* için 0,789 olarak hesaplanmıştır. Boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları ise *Planlamaya ilişkin öz-yeterlik* alt boyutu için 0,309 ile 0,663 arasında, *Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* alt boyutu için 0,303 ile 0,565 arasında, *Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* alt boyutu için 0,307 ile 0,609 arasında ve *Mesleki öz-yeterlik* alt boyutu için 0,346 ile 0,689 arasında olduğu bulunmuştur.

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketinin 38 maddesi birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenirlik katsayısının 0,855 olduğu bulunmuştur. Bu da Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketinin bir bütün olarak da kullanılabileceğini ve güvenirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini belirlemek üzere Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 72 madde ile bir madde havuzu oluşturduktan sonra yedi ildeki toplam 1770 üniversite öğrencileri üzerinde uygulama yapmış ve elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi ile daha sonra ortaya çıkan modeli test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulamışlardır. Bu analizlerinde sonucunda, ölçeğin 17 madde ve dört boyutlu (Amaç yönelimlik, İçsel motivasyon, Kendine güven ve Risk alma) bir yapı oluşturduğu tespit edilmiştir. Amaç yönelimlik boyutu için iç-tutarlılık katsayısı 0,65; İçsel motivasyon alt boyutu için 0,60; Kendine güven alt boyutu için 0,64; Risk alma alt boyutu için 0,64 ve ölçeğin geneli için 0,67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dört boyutunun birleşmesi ile genel yaratıcı kişilik düzeyi puanı elde edilmektedir. Beşli Likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin maddeleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin, 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12 ve 13 numaralı maddeleri ters maddeler (olumsuz yüklümlü) olup puan hesaplamaları öncesi yeniden kodlanmalıdır. Yüksek ortalama puan, öğretmenin o boyuta ilişkin yaratıcılık düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin bu araştırma için güvenilirliğini kontrol etmek üzere Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa (α)	Boyuta/Ölçeğe Ait Cronbach Alfa (α)
Amaç yönelimlilik			0,816
r_yk01*	0,700	0,753	
r_yk02*	0,703	0,750	
r_yk04*	0,686	0,762	
r_yk03*	0,465	0,811	
r_yk05*	0,526	0,804	
İçsel motivasyon			0,838
yk06	0,564	0,834	
yk07	0,604	0,816	
yk08	0,780	0,772	
yk09	0,684	0,794	
yk10	0,611	0,814	
Kendine güven			0,761
r_yk11*	0,557	0,721	
r_yk12*	0,653	0,608	
r_yk13*	0,569	0,705	
Risk alma			0,685
yk14	0,332	0,547	
yk15	0,365	0,515	
yk16	0,470	0,625	
yk17	0,494	0,637	
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği			0,755

*Yeniden kodlanmış ters (olumsuz yüklümlü) maddeler.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin ilk alt boyutu, *Amaç yönelimlilik* için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) $\alpha=0,816$; ikinci alt boyutu *İçsel motivasyon* için güvenilirlik katsayısı 0,838 üçüncü alt boyutu, *Kendine güven* için 0,761 ve *Risk alma* için 0,685 olarak hesaplanmıştır. Boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları ise *Amaç yönelimlilik* alt boyutu için 0,465 ile 0,703 arasında, *İçsel motivasyon* alt boyutu için 0,564 ile 0,780 arasında, *Kendine güven* alt boyutu için 0,557 ile 0,653 arasında ve *Risk alma* alt boyutu için 0,332 ile 0,494 arasında olduğu bulunmuştur.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin 17 maddesi birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenilirlik katsayısının 0,755 olduğu bulunmuştur. Bu da Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Ölçeğinin bir bütün olarak da kullanılabileceğini ve güvenirlik düzeyinin oldukça yeterli (yüksek) olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma için okul öncesi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile toplanan verilerin analizleri istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Çalışmanın amacına bağlı olarak istatistiksel analizlere geçilmeden önce, anket formu ile toplanan verilerin hata ve noksanlıkları olup olmadığı, belirlenen sınırlar içinde olup olmadıkları kontrol edilmiştir. İkinci aşamada ise kullanılacak istatistikî tekniklerin parametrik veya non-parametrik mi olacağının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk testleriyle veri gruplarının normallik dağılımları kontrol edilmiştir. Pallant'a (2005) göre araştırılan veri grubunun normal dağılım göstermesi için anlamlı fark olmamalıdır ($p > .05$) (Pallant, 2005, s.57). Yapılan normallik analizleri sonrası, öğretmenlerin, kadro durumları, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olması, oyun ve yaratıcılık ile ilgili bir eğitim alma değişkenlerinin anket/ölçek ve alt boyut puanları üzerindeki dağılımlarının normallik gösterdiği ($p > .05$), öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan alan, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, çalışılan engel grubu, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olması, üniversitede oyunla ilgili ders alma, oyunla ilgili kitap takip etme ve hobinin olup olmadığı değişkenlerinin ise anket/ölçek alt boyut puanları üzerindeki dağılımlarının ise normallik göstermediği ($p < .05$) görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin, kadro durumları, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olması, oyun ve yaratıcılık ile ilgili bir eğitim alma durumlarına bağlı olarak anket/ölçek ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde/puanlarında fark olup olmadığı parametrik test teknikleri ile diğerleri ise non-parametrik test teknikleri ile incelenmiştir.

Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine ilişkin puanların ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

2. Öğretmenlerin, kadro durumları, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olması, oyun ve yaratıcılık ile ilgili bir eğitim alma durumlarına bağlı olarak oyun öğretimi öz-yeterlik ve yaratıcı kişilik özellikleri puanları/düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır.
3. Öğretmenlerin, cinsiyet, sınıfta bir yardımcının olması, üniversitede oyunla ilgili ders alma, oyunla ilgili kitap takip etme ve hobinin olup olmamasına bağlı olarak oyun öğretimi öz-yeterlik ve yaratıcı kişilik özellikleri puanları/düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) bağımsız gruplar Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.
4. Öğretmenlerin, yaş, branş, mezun olunan alan, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve çalışılan engel grubuna bağlı olarak oyun öğretimi öz-yeterlik ve yaratıcı kişilik özellikleri puanları/düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Kruskal-Wallis *H* testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.
5. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği puanları arasındaki ilişkileri araştırmak üzere ise (normallik varsayımı sağlanamadığından) Spearman korelasyonu (*r*) katsayıları hesaplanmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, ilk aşamada, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özelliklerine yönelik algı düzeyleri genel olarak incelenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyleri ele alınmış ve son aşamada öğretmenlerin demografik/kişisel özelliklerine bağlı olarak oyun öğretimi öz-yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özelliklerine yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığına araştırılmıştır.

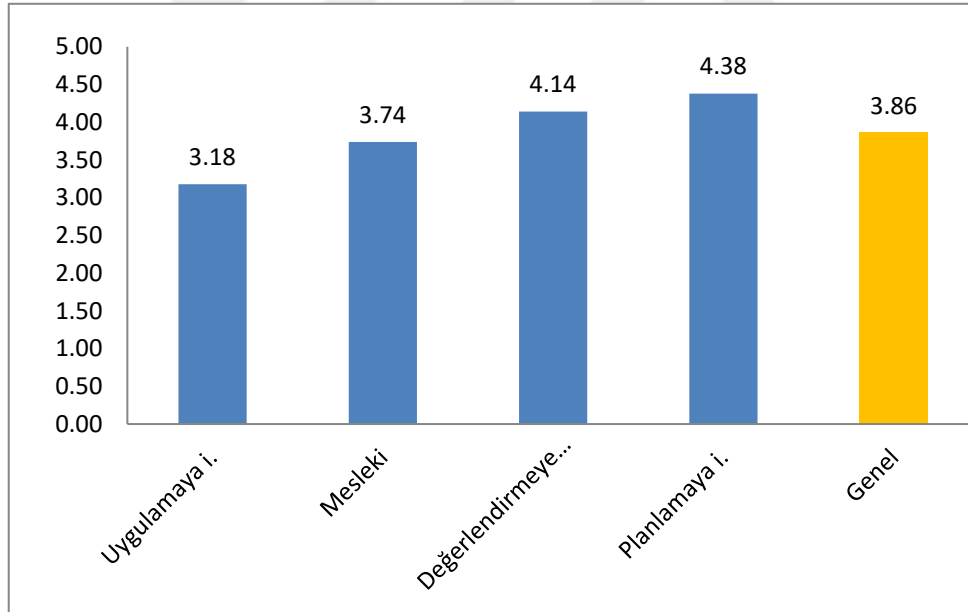
4.1. Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin, kendi algılarına göre öz-yeterlik düzeylerini belirlemek üzere Kadim (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi kullanılmıştır. Anket, toplam 38 madde ve dört alt boyuttan (oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler) meydana gelmekte olup dört boyutun birleşmesi ile genel oyun öğretim öz-yeterliği puanı elde edilmektedir. Beşli Likert tipinde düzenlenmiş olan anketin maddeleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından ‘Hiçbir zaman’ (1) ile ‘Her zaman’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Yüksek puan, okul öncesi öğretmenin oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermekte olup ankette ters kodlanmış (olumsuz yüklü) madde yoktur. Bu çalışmada öğretmenlerin oyun öğretimine yönelik yeterlik düzeylerini karşılaştırmaya olanak sağlaması bakımından toplam puan yerine ortalama puanlar kullanılmıştır. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketinde yer alan maddelere/ifadelere ilişkin seçeneklerin arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır (4 aralık /5 seçenek =0,80). Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi alt boyutları ve geneli için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Öz-Yeterlik Düzeyi</u>
Hiçbir zaman	1,00 – 1,80	Çok düşük
Nadiren	1,81 – 2,60	Düşük
Bazen	2,61 – 3,40	Orta
Sık sık	3,41 – 4,20	Yüksek
Her zaman	4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	4,38	0,47
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	3,18	0,57
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	4,14	0,51
Mesleki öz-yeterlikler	3,74	0,59
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği (Genel)	3,86	0,36



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sıralı Ortalama Puanları

Tablo 4.1. ve Şekil 4.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketinin geneli ile dört alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin, oyun öğretiminde kendilerini en çok yeterli hissettikleri alan planlamaya ilişkin bulunmuştur ($\bar{X}$ Planlamaya i. $\bar{Y}$. = 4,38±0,47; 'Çok Yüksek' düzeyde). Planlamaya ilişkin öz-yeterlik algısını

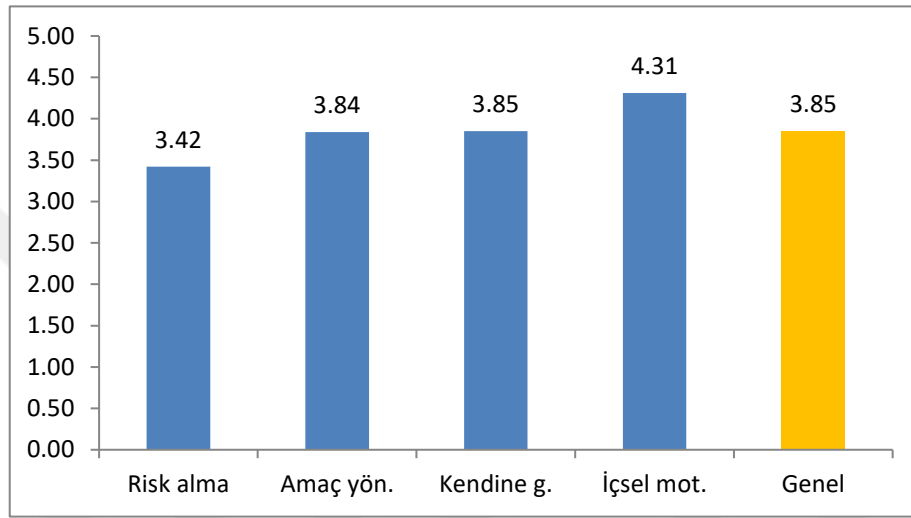
sırasıyla değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik ($\bar{X}_{\text{Değerlendirmeye İ. Y.}}=4,14\pm0,51$; ‘Yüksek’ düzeyde), mesleki öz-yeterlik ($\bar{X}_{\text{Mesleki Y.}}=3,74\pm0,59$; ‘Yüksek’ düzeyde) ve uygulamaya yönelik öz-yeterlik takip etmektedir ($\bar{X}_{\text{Uygulamaya Y.Y.}}=3,18\pm0,57$; ‘Orta’ düzeyde). Öğretmenlerin, genel oyun öğretimi öz-yeterlik algı düzeyleri ise $\bar{X}_{\text{Genel}}=3,86\pm0,36$ ile ‘Yüksek’ düzeyde bulunmuştur. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin genel algı düzeylerinin olumlu yönde olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Öğretmenler, oyun öğretiminde planlama, değerlendirme ve mesleki bakımından kendilerini yeterli görürken, uygulama bakımından ise çok yeterli görmemektedirler.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini belirlemek üzere Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği yararlanılmıştır. Ölçek, toplam 17 madde ve dört alt boyuttan (Amaç yönelimlik, İçsel motivasyon, Kendine güven ve Risk alma) meydana gelmekte olup beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin maddeleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir ve 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12 ve 13 numaralı maddeleri ters maddeler (olumsuz yüklümlü) olarak yazılmıştır. Yüksek ortalama puan, öğretmenin o boyuta ilişkin yaratıcılık düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutları ve geneli için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,80	Çok düşük
Katılmıyorum	1,81 – 2,60	Düşük
Kararsızım	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 – 4,20	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss
Amaç yönelimlilik	3,84	0,76
İçsel motivasyon	4,31	0,64
Kendine güven	3,85	0,78
Risk alma	3,42	0,74
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	3,85	0,45



Şekil 4.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Sıralı Ortalama Puanları

Tablo 4.2. ve Şekil 4.2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin geneli ile dört alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri bakımından en çok içsel motivasyonlarını yüksek algılamaktadırlar ($\bar{X}_{\text{İçsel motivasyon}}=4,31\pm0,64$; 'Çok Yüksek' düzeyde). İçsel motivasyonu sırasıyla; kendine güven ($\bar{X}_{\text{Kendine güven}}=3,85\pm0,78$; 'Yüksek' düzeyde), amaç yönelimlilik ($\bar{X}_{\text{Amaç yönelimlilik}}=3,84\pm0,76$; 'Yüksek' düzeyde) ve risk alma takip etmektedir ($\bar{X}_{\text{Risk alma}}=3,42\pm0,74$; 'Yüksek' düzeyde). Öğretmenlerin, genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri de $\bar{X}_{\text{Genel}}=3,85\pm0,45$ ile 'Yüksek' düzeyde bulunmuştur. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, kendi algılarına göre yaratıcı kişilik özellik düzeyleri yüksektir. Ancak risk alma düzeyleri 'orta' düzeye biraz yakındır. Başka bir deyişle araştırmaya katılan

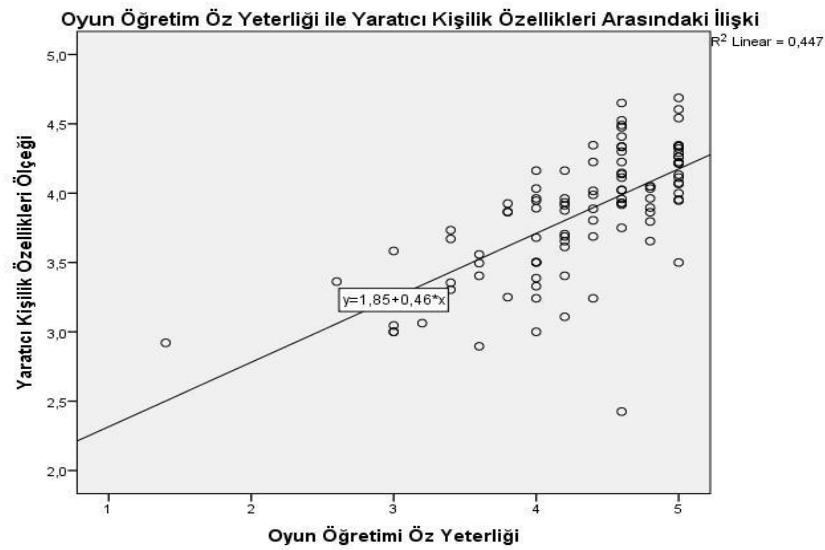
öğretmenlerin kendi yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin, oyun öğretime ilişkin öz-yeterlik ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri genel olarak incelendikten sonra, aşağıda, öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları sunulmuştur (Tablo 21).

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Oyun Öğretime İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları

Boyut/Ölçek		Amaç yönelimlilik	İçsel motivasyon	Kendine güven	Risk alma	Yaratıcı K. Ö. Ölçeği
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	<i>r</i>	,679***	,299**	,305**	0,083	,243*
	<i>p</i>	0,000	0,003	0,002	0,409	0,015
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	<i>r</i>	,589***	,661***	,588***	,511***	,614***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	<i>r</i>	,340*	,240*	,359**	0,080	,521***
	<i>p</i>	0,016	0,023	0,002	0,427	0,000
Mesleki öz-yeterlikler	<i>r</i>	,341**	,232*	,608***	,486***	,606***
	<i>p</i>	0,001	0,020	0,000	0,000	0,000
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği (Genel)	<i>r</i>	,361***	,514***	,729***	,516***	,669***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



Şekil 4.4. Öğretmenlerin Oyun Öğretim Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki (Genel Puana Göre)

Tablo 4.3.'te, öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (puanları) ile yaratıcı kişilik özellikleri (puanları) arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Spearman korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir. Tablodan görüldüğü üzere, ölçekler (ve alt boyutları) arasında, iki alt boyut hariç, diğer tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü, $p<.05$, $p<.01$ ve $p<.001$ düzeyinde, 'zayıf' ile 'çok güçlü' arasında değişen anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,10	Yok
0,10-0,30	Zayıf
0,30-0,50	Orta
0,50-0,70	Güçlü
0,70-1,00	Çok güçlü (Jawlik, 2016, s.132)

Buna göre;

- a) Öğretmenlerin, *planlamaya yönelik öz-yeterlik* düzeyleri (puanları) ile *amaç yönelimlik* ($r=,679$; $p<.001$; 'güçlü'), *içsel motivasyon* ($r=,299$; $p=0,003$; 'zayıf'), *kendine güven* ($r=,305$; $p=0,002$; 'orta') ve genel yaratıcı kişilik özelliği düzeyi ($r=,243$; $p=0,015$; 'zayıf') arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *planlamaya yönelik öz-yeterlik* düzeylerindeki bir artış, yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir artışa neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *planlamaya yönelik öz-yeterlik* düzeylerindeki bir düşüş ise yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir düşüşe neden olmaktadır.
- b) Öğretmenlerin, *uygulamaya yönelik öz-yeterlik* düzeyleri (puanları) ile *amaç yönelimlik* ($r=,589$; $p<.001$; 'güçlü'), *içsel motivasyon* ($r=,661$; $p<.001$; 'güçlü'), *kendine güven* ($r=,589$; $p<.001$; 'güçlü'), *risk alma* ($r=,511$; $p<.001$; 'güçlü') ve genel yaratıcı kişilik özelliği düzeyi ($r=,614$; $p<.001$; 'güçlü') arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *uygulamaya yönelik öz-yeterlik* düzeylerindeki bir artış, yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven*,

risk alma ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir artışa neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *uygulamaya yönelik öz-yeterlik* düzeylerindeki bir düşüş ise yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven*, *risk alma* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir düşüşe neden olmaktadır.

- c) Öğretmenlerin, *değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik* düzeyleri (puanları) ile *amaç yönelimlik* ($r=,340$; $p=0,016$; ‘güçlü’), *içsel motivasyon* ($r=,240$; $p=0,023$; ‘zayıf’), *kendine güven* ($r=,359$; $p=0,002$; ‘orta’) ve genel yaratıcı kişilik özelliği düzeyi ($r=,521$; $p<.001$; ‘güçlü’) arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik* düzeylerindeki bir artış, yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir artışa neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik* düzeylerindeki bir düşüş ise yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir düşüşe neden olmaktadır.
- d) Öğretmenlerin, *oyun öğretimine yönelik mesleki öz-yeterlik* düzeyleri (puanları) ile *amaç yönelimlik* ($r=,341$; $p=0,001$; ‘orta’), *içsel motivasyon* ($r=,232$; $p=0,020$; ‘zayıf’), *kendine güven* ($r=,608$; $p<.001$; ‘güçlü’), *risk alma* ($r=,486$; $p<.001$; ‘orta’) ve genel yaratıcı kişilik özelliği düzeyi ($r=,606$; $p<.001$; ‘güçlü’) arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *oyun öğretimine yönelik mesleki öz-yeterlik* düzeylerindeki bir artış, yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven*, *risk alma* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir artışa neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin *oyun öğretimine yönelik mesleki öz-yeterlik* düzeylerindeki bir düşüş ise yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven*, *risk alma* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir düşüşe neden olmaktadır.
- e) Son olarak, öğretmenlerin (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri/puanları ile *amaç yönelimlik* ($r=,361$; $p<.001$; ‘orta’), *içsel motivasyon* ($r=,514$; $p<.001$; ‘güçlü’),

kendine güven ($r=,729$; $p<.001$; ‘çok güçlü’), *risk alma* ($r=,516$; $p<.001$; ‘güçlü’) ve genel yaratıcı kişilik özelliği düzeyi ($r=,669$; $p<.001$; ‘güçlü’) arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerindeki bir artış, yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven*, *risk alma* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir artışa neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerindeki bir düşüş ise yaratıcı kişilik özelliklerinden *amaç yönelimlik*, *içsel motivasyon*, *kendine güven*, *risk alma* ve genel yaratıcılık düzeylerinde de bir düşüşe neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, demografik özelliklerine bağlı olarak oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (puanları) ile yaratıcı kişilik özellikleri puanlarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı ise takip eden bölümlerde incelenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümünde, araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin, kendi algılarına göre öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan alan, eğitim durumu, mesleki kıdem, kadro durumu, sınıf mevcudu, çalışılan engel grubu, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta normal geliş gösteren öğrenci olması, üniversitede oyunla ilgili ders alma, oyunla ilgili bir eğitim alma, yaratıcılıkla ilgili bir eğitim alma, oyunla ilgili kitap takip etme ve hobinin olup olmadığına bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Planlamaya ilişkin öz-y.	Kadın	89	48,61	4326,00	302,00	-0,13	0,893	-
	Erkek	7	47,14	330,00				
Uygulamaya ilişkin öz-y.	Kadın	89	49,19	4377,50	165,00	-2,18	0,029*	0,43
	Erkek	7	39,79	278,50				
Değerlendirmeye ilişkin öz-y.	Kadın	89	48,60	4325,00	303,00	-0,12	0,904	-
	Erkek	7	47,29	331,00				
Mesleki öz-y.	Kadın	89	48,60	4325,50	302,50	-0,13	0,899	-
	Erkek	7	47,21	330,50				
Oyun Öğretimi Öz-Y.	Kadın	89	49,12	4372,00	176,00	-2,12	0,034*	0,39
	Erkek	7	40,57	284,00				

* $p < .05$

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, cinsiyet değişkeni, ölçeğin bir boyutu ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.4.). Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=165,00$; $p=0,029$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Kadın=49,19$) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin (boyuta ilişkin puanlarının), erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Erkek=39,79$). Fark testi sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Cohen's d hesaplanmıştır. "Cohen's d değeri .20 ve altı 'küçük', .50'ye kadar 'orta', .80'e kadar 'büyük' ve .80'in üzerinde olduğunda ise 'çok büyük' etki olarak kabul edilir" (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.56). Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetinin, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,43$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın yine kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur

($U=176,00$; $p=0,034$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Kadın=49,12$) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Erkek=40,57$). Etki düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetinin, oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,39$).

Öğretmenlerin, *Planlamaya ilişkin öz-yeterlik*, *Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* ve *Mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	25 ≤ (1)	28	51,34	4,28	4	0,370	-	-
	26-30 yaş (2)	29	46,78					
	31-35 yaş (3)	19	47,37					
	36-40 yaş (4)	12	47,13					
	41 ≥ (5)	12	65,88					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	25 ≤ (1)	28	66,39	9,76	4	0,045*	1, 2 > 4	0,51
	26-30 yaş (2)	29	67,64					
	31-35 yaş (3)	19	52,08					
	36-40 yaş (4)	12	51,38					
	41 ≥ (5)	12	37,64					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	25 ≤ (1)	28	49,02	2,34	4	0,673	-	-
	26-30 yaş (2)	29	49,72					
	31-35 yaş (3)	19	57,47					
	36-40 yaş (4)	12	42,04					
	41 ≥ (5)	12	53,25					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	25 ≤ (1)	28	66,23	9,98	4	0,041*	1, 2 > 4	0,52
	26-30 yaş (2)	29	65,52					
	31-35 yaş (3)	19	52,92					
	36-40 yaş (4)	12	52,75					
	41 ≥ (5)	12	43,58					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	25 ≤ (1)	28	69,89	9,72	4	0,045*	1, 2 > 4	0,51
	26-30 yaş (2)	29	66,19					
	31-35 yaş (3)	19	54,97					
	36-40 yaş (4)	12	52,88					
	41 ≥ (5)	12	36,88					

* $p<.05$

Çalışmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, yaş, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu (*Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* ve *Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.5.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,76$; $p=0,045$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenler ile yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{25 ve altı}=66,39; Sıra Ortalaması₂₆₋₃₀=67,64) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, yaşı 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması_{41 ve üstü}=37,64) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,51$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *oyun öğretime ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,98$; $p=0,041$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenler ile yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{25 ve altı}=66,23; Sıra Ortalaması₂₆₋₃₀=65,52) *oyun öğretime ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeyleri, yaşı 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması_{41 ve üstü}=43,58) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, *oyun öğretime ilişkin mesleki öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,52$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,72$; $p=0,045$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenler ile yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{25 ve altı}=69,89; Sıra Ortalaması₂₆₋₃₀=66,19) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri, yaşı 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması_{41 ve üstü}=36,88) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,51$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *planlamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri ise yaşa göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Branş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Özel eğitim ö. (1)	35	47,07	1,51	2	0,471	-	-
	Okul öncesi ö. (2)	54	50,94					
	Diğer (3)	11	59,23					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Özel eğitim ö. (1)	35	52,87	0,38	2	0,829	-	-
	Okul öncesi ö. (2)	54	49,42					
	Diğer (3)	11	48,27					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Özel eğitim ö. (1)	35	48,50	1,02	2	0,600	-	-
	Okul öncesi ö. (2)	54	52,99					
	Diğer (3)	11	44,64					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	Özel eğitim ö. (1)	35	47,80	6,09	2	0,023*	2 > 3	0,42
	Okul öncesi ö. (2)	54	58,57					
	Diğer (3)	11	35,09					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Özel eğitim ö. (1)	35	47,79	0,74	2	0,690	-	-
	Okul öncesi ö. (2)	54	52,81					
	Diğer (3)	11	47,82					

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, branş, ölçeğin sadece bir alt boyutu (*Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.6.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeylerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=6,09$; $p=0,023$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; Okul Öncesi Öğretmenlerinin (Sıra Ortalaması Okul öncesi Öğretmeni=58,57) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeyleri, diğer branşlardan olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Diğer=35,09) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, branşın, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,42$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *planlamaya, uygulamaya, değerlendirmeye* ve (genel) oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ise branşa göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Alana Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Mezuniyet	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Özel eğitim (1)	11	51,05	0,18	3	0,981	-	-
	Okul öncesi (2)	42	51,70					
	Çocuk gelişimi (3)	28	48,80					
	Diğer (4)	19	50,03					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Özel eğitim (1)	11	60,86	2,57	3	0,462	-	-
	Okul öncesi (2)	42	48,13					
	Çocuk gelişimi (3)	28	53,45					
	Diğer (4)	19	45,39					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Özel eğitim (1)	11	55,05	0,52	3	0,915	-	-
	Okul öncesi (2)	42	51,43					
	Çocuk gelişimi (3)	28	48,68					
	Diğer (4)	19	48,50					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	Özel eğitim (1)	11	47,41	2,30	3	0,513	-	-
	Okul öncesi (2)	42	52,20					
	Çocuk gelişimi (3)	28	54,61					
	Diğer (4)	19	42,47					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Özel eğitim (1)	11	53,45	1,60	3	0,660	-	-
	Okul öncesi (2)	42	51,26					
	Çocuk gelişimi (3)	28	53,18					
	Diğer (4)	19	43,16					

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) mezun oldukları alana bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, mezun olunan alan, oyun öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin ne geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 4.7.).

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Ön Lisans (1)	30	34,62	5,57	2	0,028*	2, 3 > 1	0,39
	Lisans (2)	65	54,31					
	Yüksek Lisans (3)	5	56,30					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Ön Lisans (1)	30	53,60	0,54	2	0,765	-	-
	Lisans (2)	65	48,97					
	Yüksek Lisans (3)	5	51,80					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Ön Lisans (1)	30	49,37	0,45	2	0,800	-	-
	Lisans (2)	65	51,58					
	Yüksek Lisans (3)	5	43,30					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	Ön Lisans (1)	30	32,19	5,75	2	0,025*	2, 3 > 1	0,40
	Lisans (2)	65	56,00					
	Yüksek Lisans (3)	5	53,70					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Ön Lisans (1)	30	51,92	0,19	2	0,907	-	-
	Lisans (2)	65	50,18					
	Yüksek Lisans (3)	5	46,10					

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, eğitim durumu, ölçeğin iki alt boyutu (*Planlamaya ilişkin öz-yeterlikler* ve *Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.8.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=5,57$; $p=0,028$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Lisans=54,31$; Sıra Ortalaması $Yüksek Lisans=56,30$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $Ön Lisans=34,62$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, eğitim durumunun, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,39$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeylerinin de eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=5,75$; $p=0,025$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması

Lisans=56,00; Sıra Ortalaması Yüksek Lisans=53,70) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Ön Lisans=32,19) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, eğitim durumunun, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,40$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *uygulamaya, değerlendirmeye* ve (genel) *oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri ise eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Mesleki kıdem	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	0-5 yıl (1)	56	49,68	2,96	3	0,398	-	-
	6-10 yıl (2)	25	46,12					
	11-15 yıl (3)	11	53,55					
	16 ≥ (4)	8	65,75					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	0-5 yıl (1)	56	59,94	8,52	3	0,018*	1, 2 > 4	0,49
	6-10 yıl (2)	25	60,84					
	11-15 yıl (3)	11	49,12					
	16 ≥ (4)	8	41,00					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	0-5 yıl (1)	56	49,41	1,69	3	0,640	-	-
	6-10 yıl (2)	25	54,98					
	11-15 yıl (3)	11	53,00					
	16 ≥ (4)	8	40,69					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	0-5 yıl (1)	56	58,17	7,50	3	0,024*	1, 2 > 4	0,44
	6-10 yıl (2)	25	58,98					
	11-15 yıl (3)	11	50,20					
	16 ≥ (4)	8	40,16					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	0-5 yıl (1)	56	60,46	7,96	3	0,022*	1, 2 > 4	0,47
	6-10 yıl (2)	25	59,18					
	11-15 yıl (3)	11	52,77					
	16 ≥ (4)	8	41,81					

* $p<.05$

Çalışmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, mesleki kıdem, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu (*Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* ve *Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.9.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=8,52$; $p=0,018$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; mesleki kıdemi 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması 0-5 yıl=59,94; Sıra Ortalaması 6-10 yıl=60,84) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması 16 yıl ve üstü=41,00) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, mesleki kıdemin, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,49$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeylerinin de mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=7,50$; $p=0,024$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; mesleki kıdemi 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması 0-5 yıl=58,17; Sıra Ortalaması 6-10 yıl=58,98) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* düzeyleri, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması 16 yıl ve üstü=40,16) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, mesleki kıdemin, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,44$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=7,96$; $p=0,022$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; mesleki kıdemi 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması 0-5 yıl=60,46; Sıra Ortalaması 6-10 yıl=59,18) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması 16 yıl ve üstü=41,81) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, mesleki kıdemin, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,47$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *planlamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri ise mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *T* Testi

Boyut	Kadro durumu	Betimsel İst.			<i>t</i> testi			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Ücretli öğrt.	62	4,38	0,44	0,09	98	0,931	-
	Kadrolu öğrt.	38	4,37	0,52				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Ücretli öğrt.	62	3,24	0,58	1,44	98	0,152	-
	Kadrolu öğrt.	38	3,07	0,55				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Ücretli öğrt.	62	4,16	0,53	0,51	98	0,612	-
	Kadrolu öğrt.	38	4,11	0,48				
Mesleki öz-yeterlikler	Ücretli öğrt.	62	3,76	0,61	0,63	98	0,532	-
	Kadrolu öğrt.	38	3,69	0,57				
Oyun Yönetimi Öz-Yeterliği	Ücretli öğrt.	62	3,89	0,38	1,04	98	0,301	-
	Kadrolu öğrt.	38	3,81	0,32				

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) kadro durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, kadro durumu, oyun öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin ne geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > .05$) (Tablo 4.10.). Başka bir deyişle ücretli ve kadrolu öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Sınıf mevcudu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	0-5 öğrenci (1)	67	54,52	8,81	2	0,012*	1 > 3	0,55
	6-10 öğrenci (2)	8	43,00					
	11-14 öğrenci (3)	25	31,50					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	0-5 öğrenci (1)	67	58,60	6,41	2	0,034*	1 > 3	0,44
	6-10 öğrenci (2)	8	43,31					
	11-14 öğrenci (3)	25	37,88					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	0-5 öğrenci (1)	67	56,04	7,99	2	0,016*	1 > 3	0,51
	6-10 öğrenci (2)	8	47,12					
	11-14 öğrenci (3)	25	32,63					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	0-5 öğrenci (1)	67	48,95	0,61	2	0,739	-	-
	6-10 öğrenci (2)	8	52,38					
	11-14 öğrenci (3)	25	54,06					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	0-5 öğrenci (1)	67	57,08	7,33	2	0,019*	1 > 3	0,48
	6-10 öğrenci (2)	8	42,98					
	11-14 öğrenci (3)	25	36,00					

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) görev yaptıkları sınıfın mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, sınıf mevcudu, ölçeğin hem geneli hem de üç alt boyutu (*Planlamaya ilişkin öz-yeterlikler*, *Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* ve *Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.11.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=8,81$; $p=0,012$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=54,52$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=31,50$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,55$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin de sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=6,41$; $p=0,034$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=58,60$) *uygulamaya*

ilişkin öz-yeterlik düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=37,88$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,44$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin de sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,99; p=0,016$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=56,04$) *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=32,63$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,51$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,33; p=0,019$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=57,08$) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=36,00$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,48$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *oyun öğretime ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri ise sınıf mevcuduna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Engel Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Çalışılan engel grubu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	HDZY (1)	12	69,71	7,60	3	0,045*	1 > 2, 3, 4	0,45
	OADZY (2)	22	45,09					
	Otizm (3)	37	45,76					
	Birden çok (4)	29	46,64					
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	HDZY (1)	12	73,63	9,38	3	0,032*	1 > 2, 3, 4	0,53
	OADZY (2)	22	45,55					
	Otizm (3)	37	45,81					
	Birden çok (4)	29	46,22					
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	HDZY (1)	12	42,58	2,96	3	0,398	-	-
	OADZY (2)	22	45,27					
	Otizm (3)	37	55,99					
	Birden çok (4)	29	50,74					
Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler	HDZY (1)	12	42,00	1,36	3	0,714	-	-
	OADZY (2)	22	53,91					
	Otizm (3)	37	51,20					
	Birden çok (4)	29	50,53					
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	HDZY (1)	12	54,21	0,51	3	0,917	-	-
	OADZY (2)	22	47,39					
	Otizm (3)	37	50,16					
	Birden çok (4)	29	51,76					

* $p < .05$

HDZY: Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

OADZY: Orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlik

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) görev yaptıkları sınıftaki öğrencilerin engel durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, engel durumu, ölçeğin sadece iki alt boyutu (*Planlamaya ilişkin öz-yeterlikler* ve *Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.12.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, öğrencilerin engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=7,60$; $p=0,045$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{HDZY}=69,71$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{OADZY}=45,09$; Sıra Ortalaması $_{Otizm}=45,76$; Sıra Ortalaması $_{Çoklu}=46,64$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, öğrencilerin engel durumunun, öğretmenlerin *planlamaya ilişkin öz-*

yeterlik (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,45$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin de öğrencilerin engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=9,38$; $p=0,032$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{HDZY}=73,63$) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{O-ADZY}=45,55$; Sıra Ortalaması $_{Otizm}=45,81$; Sıra Ortalaması $_{Çoklu}=46,22$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, öğrencilerin engel durumunun, öğretmenlerin *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,53$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler*, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* ve genel oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri ise öğrencilerin engel durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıfta Bir Yardımcıları Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Sınıfta yardımcı	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Evet	89	50,63	4506,50	477,50	-0,13	0,895	-
	Hayır	11	49,41	543,50				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Evet	89	52,15	4641,50	312,50	-2,06	0,045*	0,39
	Hayır	11	37,14	408,50				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Evet	89	52,36	4660,00	314,00	-2,04	0,047*	0,38
	Hayır	11	35,45	390,00				
Mesleki öz-yeterlikler	Evet	89	52,61	4682,00	302,00	-2,07	0,038*	0,42
	Hayır	11	33,45	368,00				
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Evet	89	52,71	4691,50	292,50	-2,17	0,030*	0,45
	Hayır	11	32,59	358,50				

* $p<.05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) sınıflarında yardımcıların olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar

Mann-Whitney U testine göre, sınıfta yardımcı olması, ölçeğin üç boyutu (*Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler*, *Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* ve *Oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.13.). Buna göre;

Öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak *uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=312,50$; $p=0,045$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Evet}=52,15$) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin (boyuta ilişkin puanlarının), sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Hayır}=37,14$). Etki derecesine bakıldığında, yardımcının olmasının, öğretmenin *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,39$).

Öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=314,00$; $p=0,047$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Evet}=52,36$) *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Hayır}=35,45$). Etki derecesine bakıldığında, yardımcının olmasının, öğretmenin *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,38$).

Öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=302,00$; $p=0,038$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Evet}=52,61$) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeylerinin, sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Hayır}=33,45$). Etki derecesine bakıldığında, yardımcının olmasının, öğretmenin *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,42$).

Son olarak, öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=292,50$; $p=0,030$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerin

(Sıra Ortalaması $E_{vet}=52,71$) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{ayır}=32,59$). Etki düzeyine bakıldığında, yardımcının olmasının, öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,45$).

Öğretmenlerin, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri ise sınıfta yardımcı olmasına göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıfta Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	Normal gelişim gösteren öğrenci	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Var	31	4,20	0,56	2,70	98	0,008**	0,57
	Yok	69	4,46	0,40				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Var	31	3,24	0,56	0,70	98	0,489	-
	Yok	69	3,15	0,58				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Var	31	4,09	0,56	0,67	98	0,506	-
	Yok	69	4,16	0,49				
Mesleki öz-yeterlikler	Var	31	3,74	0,68	0,02	98	0,986	-
	Yok	69	3,73	0,56				
Oyun Yönetimi Öz-Yeterliği	Var	31	3,81	0,45	0,81	98	0,423	-
	Yok	69	3,88	0,32				

** $p<.01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olması, ölçeğin sadece bir alt boyutu (*Planlamaya ilişkin öz-yeterlikler*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.14.). Buna göre;

Öğretmenlerin, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasına bağlı olarak *planlamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,70$; $p=0,008$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Yok}=4,46$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin,

sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{var}}=4,20$) yüksek olduğu görülmektedir. Etki derecesine bakıldığında, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının, öğretmenin *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,57$).

Öğretmenlerin, *Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler*, *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler*, *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* ve genel oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri ise sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmasına göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Üniversitede Oyunla İlgili Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Üniversitede oyunla ilgili ders alma	n	Betimsel İst.		Mann-Whitney U			Etki (d)
			Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Evet	82	51,54	4226,00	453,00	-2,65	0,004**	0,53
	Hayır	18	41,78	824,00				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Evet	82	51,20	4198,00	481,00	-2,32	0,010*	0,47
	Hayır	18	42,33	852,00				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Evet	82	50,54	4144,50	434,50	-2,73	0,002**	0,57
	Hayır	18	40,31	905,50				
Mesleki öz-yeterlikler	Evet	82	52,70	4321,00	458,00	-2,62	0,006**	0,52
	Hayır	18	40,50	729,00				
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Evet	82	52,37	4294,50	484,50	-2,38	0,013*	0,47
	Hayır	18	41,97	755,50				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, üniversitede oyunla ilgili ders alma, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.15.). Buna göre;

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *planlamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=453,00$; $p=0,004$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders

alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=51,54$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=41,78$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,53$).

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=481,00$; $p=0,010$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=51,20$) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=42,33$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,47$).

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=434,50$; $p=0,002$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=50,54$) *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=40,31$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,57$).

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=458,00$; $p=0,006$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=52,70$) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=40,50$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,52$).

Son olarak, öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=484,50$; $p=0,013$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=52,37$) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayır}}=41,97$). Etki düzeyine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,47$).

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Oyunla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	Oyunla ilgili eğitim alma	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Evet	36	4,52	0,40	2,56	98	0,004**	0,55
	Hayır	64	4,26	0,51				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Evet	36	3,26	0,63	2,45	98	0,007**	0,31
	Hayır	64	3,08	0,55				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Evet	36	4,25	0,52	2,52	98	0,005**	0,43
	Hayır	64	4,03	0,51				
Mesleki öz-yeterlikler	Evet	36	4,03	0,57	4,01	98	0,000***	0,84
	Hayır	64	3,57	0,54				
Oyun Yönetimi Öz-Yeterliği	Evet	36	4,04	0,40	2,74	98	0,000***	0,93
	Hayır	64	3,71	0,33				

** $p < .01$, *** $p < .001$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) oyunla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, oyunla ilgili eğitim alma, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.16.). Buna göre;

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *planlamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,56$; $p=0,004$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,52$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,26$). Etki derecesine

bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,55$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,45$; $p=0,007$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=3,26$) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,08$). Etki derecesince bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,31$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,52$; $p=0,005$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=4,25$) *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=4,03$). Etki derecesince bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,43$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=4,01$; $p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=4,03$) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,57$). Etki derecesince bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘çok büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,84$).

Son olarak, öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,74$; $p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin

($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,04$) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,71$). Etki düzeyine bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘çok büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,93$).

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Oyunla İlgili Yayınları Takip Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Oyunla ilgili yayın	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Evet	29	57,95	1535,50	758,50	-2,29	0,022*	0,42
	Hayır	71	44,50	3514,50				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Evet	29	57,83	1532,00	762,00	-2,27	0,025*	0,41
	Hayır	71	44,55	3518,00				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Evet	29	51,79	1502,00	992,00	-0,29	0,775	-
	Hayır	71	49,97	3548,00				
Mesleki öz-yeterlikler	Evet	29	61,02	1769,50	724,50	-2,32	0,020*	0,48
	Hayır	71	46,20	3280,50				
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Evet	29	59,21	1630,00	764,00	-2,26	0,029*	0,41
	Hayır	71	45,17	3420,00				

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, oyunla ilgili yayınları takip etme, ölçeğin *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler* boyutu hariç diğer tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.17.). Buna göre;

Öğretmenlerin, oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna bağlı olarak *planlamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=758,50$; $p=0,022$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $\text{Evet}=57,95$) *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, oyunla ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $\text{Hayır}=44,50$). Etki derecesine bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip

etmenin, öğretmenlerin *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,42$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna bağlı olarak *uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=762,00$; $p=0,025$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{Evet}=57,83) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, oyunla ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Hayır}=44,55). Etki derecesince bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip etmenin, öğretmenlerin *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,41$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna bağlı olarak *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=724,50$; $p=0,020$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{Evet}=61,02) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeylerinin, oyunla ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Hayır}=46,20). Etki derecesince bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip etmenin, öğretmenlerin *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,48$).

Son olarak, öğretmenlerin, oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna bağlı olarak (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=764,00$; $p=0,029$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{Evet}=59,21) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de oyunla ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Hayır}=45,17). Etki düzeyine bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip etmenin, öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,41$).

Öğretmenlerin, *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri ise oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	Yaratıcılıkla ilgili eğitim alma	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Evet	38	4,39	0,42	0,16	98	0,871	-
	Hayır	62	4,37	0,50				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Evet	38	3,32	0,67	2,56	98	0,005**	0,53
	Hayır	62	3,05	0,50				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Evet	38	4,11	0,52	0,39	98	0,695	-
	Hayır	62	4,15	0,51				
Mesleki öz-yeterlikler	Evet	38	3,95	0,63	2,60	98	0,003**	0,66
	Hayır	62	3,56	0,56				
Oyun Yönetimi Öz-Yeterliği	Evet	38	3,99	0,38	2,69	98	0,003**	0,72
	Hayır	62	3,73	0,35				

**p<.01

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma, ölçeğin iki alt boyutu (*uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* ve *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.18.). Buna göre;

Öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,56$; $p=0,005$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,32$) *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* düzeylerinin, yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,05$). Etki derecesine bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *uygulamaya ilişkin öz-yeterlik* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,53$).

Öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,60$; $p=0,003$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,95$) *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* düzeylerinin,

yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,56$). Etki derecesince bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,66$).

Son olarak, öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,69$; $p=0,003$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,99$) (genel) oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,73$). Etki düzeyine bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,72$).

Öğretmenlerin, *planlamaya ilişkin öz-yeterlik* ve *değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik* düzeyleri ise yaratıcılıkla ilgili eğitim almaya göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Hobilerinin Olması Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Hobi(ler)	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Planlamaya ilişkin öz-yeterlik	Evet	85	50,81	4318,50	611,50	-0,25	0,801	-
	Hayır	15	48,77	731,50				
Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler	Evet	85	49,65	4220,50	565,50	-0,70	0,486	-
	Hayır	15	55,30	829,50				
Değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler	Evet	85	51,60	4386,00	544,00	-0,91	0,365	-
	Hayır	15	44,27	664,00				
Mesleki öz-yeterlikler	Evet	85	51,24	4355,50	574,50	-0,61	0,542	-
	Hayır	15	46,30	694,50				
Oyun Öğretimi Öz-Yeterliği	Evet	85	51,09	4343,00	587,00	-0,49	0,626	-
	Hayır	15	47,13	707,00				

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin (puanlarının) hobileri olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-

Whitney *U* testine göre, hobi olması/olmaması, oyun öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin ne geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 4.19.). Başka bir deyişle, hobisi olan ve olmayan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (anlamlı fark yoktur).

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken	Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik					
	Planlama	Uygulama	Değerl.	Mesleki	Genel	Etki Düzeyi (Genel İçin)
Cinsiyet	-	*	-	-	*	Orta
Yaş	-	*	-	*	*	Büyük
Branş	-	-	-	*	-	-
Mesleki kıdem	-	*	-	*	*	Orta
Mezun olunan alan	-	-	-	-	-	-
Eğitim durumu	*	-	-	*	-	-
Kadro durumu	-	-	-	-	-	-
Sınıf mevcudu	*	*	*	-	*	Orta
Çalışılan engel grubu	*	*	-	-	-	-
Sınıfta yardımcı	-	*	*	*	*	Orta
Sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci	**	-	-	-	-	-
Üniversitede oyun ile ilgili ders alma	**	*	**	**	*	Orta
Oyun ile ilgili eğitim	**	**	**	***	***	Çok büyük
Oyun ile ilgili yayın takibi	*	*	-	*	*	Orta
Yaratıcılık ile ilgili eğitim	-	**	-	**	**	Büyük
Hobi	-	-	-	-	-	-

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizler özetlenecek olursa (Tablo 4.20.); öğretmenlerin, cinsiyetinin, yaşının, mesleki kıdem sürelerinin, görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, sınıfta yardımcı olmasının, üniversitede oyunla ilgili eğitim almanın, oyunla ilgili eğitim almanın, oyun ile ilgili yayın takibinin ve yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın anlamlı farklılaşmaya neden olduğu ancak branşın, mezun olunan alanın, eğitim durumunun, kadro durumunun, çalışılan engel grubunun, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının ve hobilerinin olmasının ise kısmen veya genelde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur (Tablo 4.1.-4.19.). Fark analizleri sonrası, öğretmenlerin cinsiyetinin, mesleki kıdemlerinin, sınıf mevcudunun, sınıfta yardımcı olmasının, üniversitede oyunla ilgili eğitim almanın ve oyun ile ilgili yayın takibinin, öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkisinin ‘orta’, yaş ve yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın ‘büyük’ ve oyunla ilgili eğitim almanın ise ‘çok büyük’ olduğu bulunmuştur.

4.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümünde, araştırmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan alan, eğitim durumu, mesleki kıdem, kadro durumu, sınıf mevcudu, çalışılan engel grubu, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta normal geliş gösteren öğrenci olması, üniversitede oyunla ilgili ders alma, oyunla ilgili bir eğitim alma, yaratıcılıkla ilgili bir eğitim alma, oyunla ilgili kitap takip etme ve hobinin olup olmadığına bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Amaç yönelimlilik	Kadın	89	49,20	4378,50	169,00	-2,34	0,013*	0,42
	Erkek	7	39,64	277,50				
İçsel motivasyon	Kadın	89	49,84	4435,50	162,50	-2,37	0,009**	0,44
	Erkek	7	31,50	220,50				
Kendine güven	Kadın	89	48,56	4322,00	196,00	-2,19	0,041*	0,34
	Erkek	7	39,71	334,00				
Risk alma	Kadın	89	48,93	4355,00	173,00	-2,28	0,038*	0,41
	Erkek	7	40,00	301,00				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Kadın	89	49,36	4393,00	165,00	-2,36	0,010*	0,43
	Erkek	7	37,57	263,00				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, cinsiyet değişkeni, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.21.). Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($U=169,00$; $p=0,013$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Kadın=49,20$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu

görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Erkek}=39,64$). Etki düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetinin, *amaç yönelimlilik* özelliği üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,42$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *içsel motivasyon* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($U=162,50$; $p=0,009$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Kadın}=49,84$) *içsel motivasyon* düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Erkek}=31,50$). Etki düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetinin, *içsel motivasyon* üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,44$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *kendine güven* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($U=196,00$; $p=0,041$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Kadın}=48,56$) *kendine güven* düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Erkek}=39,71$). Etki düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetinin, *kendine güven* özelliği üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,41$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *risk alma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($U=173,00$; $p=0,038$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Kadın}=48,93$) *risk alma* düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Erkek}=40,00$). Etki düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetinin, *risk alma* özelliği üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,41$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin, (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın yine kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($U=165,00$; $p=0,010$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Kadın}=49,36$) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Erkek}=37,57$). Etki düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetinin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,43$).

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Amaç yönelimlilik	25 ≤ (1)	28	40,48	9,39	4	0,018*	3, 4, 5 > 1	0,49
	26-30 yaş (2)	29	49,21					
	31-35 yaş (3)	19	59,71					
	36-40 yaş (4)	12	55,88					
	41 ≥ (5)	12	57,04					
İçsel motivasyon	25 ≤ (1)	28	41,46	9,54	4	0,016*	3 > 1	0,50
	26-30 yaş (2)	29	49,48					
	31-35 yaş (3)	19	62,42					
	36-40 yaş (4)	12	49,71					
	41 ≥ (5)	12	50,96					
Kendine güven	25 ≤ (1)	28	38,64	9,84	4	0,012*	3, 4, 5 > 1	0,51
	26-30 yaş (2)	29	49,02					
	31-35 yaş (3)	19	59,97					
	36-40 yaş (4)	12	60,83					
	41 ≥ (5)	12	63,08					
Risk alma	25 ≤ (1)	28	35,63	9,91	4	0,011*	3, 4, 5 > 1	0,52
	26-30 yaş (2)	29	47,17					
	31-35 yaş (3)	19	59,28					
	36-40 yaş (4)	12	60,15					
	41 ≥ (5)	12	63,26					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	25 ≤ (1)	28	38,20	11,74	4	0,000***	3, 4, 5 > 1	0,59
	26-30 yaş (2)	29	51,91					
	31-35 yaş (3)	19	62,66					
	36-40 yaş (4)	12	64,71					
	41 ≥ (5)	12	62,33					

* $p < .05$, *** $p < .001$

Çalışmaya katılan ve okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, yaş, ölçeğin hem geneli hem de tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.22.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,39$; $p=0,018$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması 25 ve altı=40,48) *amaç yönelimlilik* düzeyleri, yaşı 31-35, 36-40 ile 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması 31-35=59,71; Sıra Ortalaması 36-40=55,88; Sıra Ortalaması 41 ve üstü=57,04) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, yaşın, öğretmenlerin *amaç yönelimlilik* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,41$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *içsel motivasyon* düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,54$; $p=0,016$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; yaşı 31-35 arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{31-35}=62,42$) *içsel motivasyon* düzeyleri, yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{25 \text{ ve altı}}=41,46$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, öğretmenlerin *içsel motivasyon* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,50$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *kendine güven* düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,84$; $p=0,012$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{25 \text{ ve altı}}=38,64$) *kendine güven* düzeyleri, yaşı 31-35, 36-40 ile 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{31-35}=59,97$; Sıra Ortalaması $_{36-40}=60,83$; Sıra Ortalaması $_{41 \text{ ve üstü}}=63,08$) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, öğretmenlerin *kendine güven* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,51$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=9,91$; $p=0,011$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{25 \text{ ve altı}}=35,63$) *risk alma* düzeyleri, yaşı 31-35, 36-40 ile 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{31-35}=59,28$; Sıra Ortalaması $_{36-40}=60,15$; Sıra Ortalaması $_{41 \text{ ve üstü}}=63,26$) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, öğretmenlerin *risk alma* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,52$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(4)}=11,74$; $p<.001$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{25 \text{ ve altı}}=38,20$) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri, yaşı 31-35, 36-40 ile 41 ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{31-35}=62,66$; Sıra Ortalaması $_{36-40}=64,71$; Sıra Ortalaması $_{41 \text{ ve üstü}}=62,33$) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, yaşı, öğretmenlerin (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,59$) görülmektedir.

Tablo 4.23 Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Branş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	P		
Amaç yönelimlilik	Özel eğitim ö. (1)	35	52,04	0,59	2	0,745	-	-
	Okul öncesi ö. (2)	54	48,60					
	Diğer (3)	11	54,91					
İçsel motivasyon	Özel eğitim ö. (1)	35	55,61	6,90	2	0,017*	1, 2 > 3	0,46
	Okul öncesi ö. (2)	54	57,44					
	Diğer (3)	11	36,32					
Kendine güven	Özel eğitim ö. (1)	35	61,07	7,70	2	0,011*	1, 2 > 3	0,50
	Okul öncesi ö. (2)	54	62,57					
	Diğer (3)	11	38,05					
Risk alma	Özel eğitim ö. (1)	35	61,86	13,19	2	0,001**	1, 2 > 3	0,72
	Okul öncesi ö. (2)	54	60,13					
	Diğer (3)	11	37,09					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Özel eğitim ö. (1)	35	49,13	0,13	2	0,939	-	-
	Okul öncesi ö. (2)	54	51,36					
	Diğer (3)	11	50,64					

* $p < .05$, ** $p < .01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, branş, ölçeğin üç alt boyutu (*İçsel motivasyon*, *Kendine güven* ve *Risk alma*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.23.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *içsel motivasyon* düzeylerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=6,90$; $p=0,017$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; Özel Eğitim ve Okul Öncesi öğretmenlerinin (Sıra Ortalaması Özel Eğitim Öğretmeni=55,61; Sıra Ortalaması Okul Öncesi Öğretmeni=57,44) *içsel motivasyon* düzeyleri, diğer branşlardan olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Diğer=36,32) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, branşın, öğretmenlerin *içsel motivasyon* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,46$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *kendine güven* düzeylerinin de branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,70$; $p=0,011$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; Özel Eğitim ve Okul Öncesi öğretmenlerinin (Sıra Ortalaması Özel Eğitim Öğretmeni=61,07; Sıra Ortalaması Okul Öncesi Öğretmeni=62,57) *kendine güven* düzeyleri, diğer branşlardan olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Diğer=38,05) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, branşın, öğretmenlerin

kendine güven (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,50$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin de branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=13,19$; $p=0,001$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; Özel Eğitim ve Okul Öncesi öğretmenlerinin (Sıra Ortalaması Özel Eğitim Öğretmeni=61,86; Sıra Ortalaması Okul Öncesi Öğretmeni=60,13) *risk alma* düzeyleri, diğer branşlardan olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Diğer=37,09) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, branşın, öğretmenlerin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,72$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *amaç yönelimlilik* ve (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ise branşa göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Mezun Oldukları Alana Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Mezuniyet	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Amaç yönelimlilik	Özel eğitim (1)	11	43,82	1,57	3	0,665	-	-
	Okul öncesi (2)	42	49,11					
	Çocuk gelişimi (3)	28	51,00					
	Diğer (4)	19	56,71					
İçsel motivasyon	Özel eğitim (1)	11	56,36	1,34	3	0,719	-	-
	Okul öncesi (2)	42	50,75					
	Çocuk gelişimi (3)	28	45,95					
	Diğer (4)	19	53,26					
Kendine güven	Özel eğitim (1)	11	57,86	1,18	3	0,757	-	-
	Okul öncesi (2)	42	50,01					
	Çocuk gelişimi (3)	28	47,20					
	Diğer (4)	19	52,18					
Risk alma	Özel eğitim (1)	11	39,41	15,96	3	0,001**	2 > 1, 3, 4	0,79
	Okul öncesi (2)	42	63,95					
	Çocuk gelişimi (3)	28	42,41					
	Diğer (4)	19	39,11					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Özel eğitim (1)	11	48,14	3,01	3	0,390	-	-
	Okul öncesi (2)	42	55,36					
	Çocuk gelişimi (3)	28	43,30					
	Diğer (4)	19	51,74					

** $p<.01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) mezun oldukları alana bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre,

mezun olunan alan, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin sadece risk alma alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.24.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=15,96$; $p=0,001$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; Okul Öncesi Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması Okul Öncesi Öğretmenliği=63,95) *risk alma* düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Özel Eğitim Öğretmeni=39,41; Sıra Ortalaması Çocuk Gelişimi=42,41; Sıra Ortalaması Diğer=39,11) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, mezun olunan alanın, öğretmenlerin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,79$) görülmektedir.

Tablo 4.25 Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Amaç yönelimlilik	Ön Lisans (1)	30	46,32	1,12	2	0,570	-	-
	Lisans (2)	65	52,75					
	Yüksek Lisans (3)	5	46,40					
İçsel motivasyon	Ön Lisans (1)	30	46,78	0,92	2	0,632	-	-
	Lisans (2)	65	51,67					
	Yüksek Lisans (3)	5	57,60					
Kendine güven	Ön Lisans (1)	30	35,42	9,66	2	0,009**	2, 3 > 1	0,59
	Lisans (2)	65	55,18					
	Yüksek Lisans (3)	5	52,10					
Risk alma	Ön Lisans (1)	30	40,77	7,47	2	0,017*	2, 3 > 1	0,49
	Lisans (2)	65	60,08					
	Yüksek Lisans (3)	5	61,40					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Ön Lisans (1)	30	35,43	8,20	2	0,012*	2, 3 > 1	0,52
	Lisans (2)	65	57,28					
	Yüksek Lisans (3)	5	58,80					

* $p < .05$, ** $p < .01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, eğitim durumu, ölçeğin geneli ve iki alt boyutu (*kendine güven* ve *risk alma*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.25.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *kendine güven* düzeylerinin, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=9,66$; $p=0,009$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra

Ortalaması Lisans=55,18; Sıra Ortalaması Yüksek Lisans=52,10) *kendine güven* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Ön Lisans=34,62) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, eğitim durumunun, öğretmenlerin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,59$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin de eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,47; p=0,017$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması Lisans=60,08; Sıra Ortalaması Yüksek Lisans=61,40) *risk alma* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Ön Lisans=34,62) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, eğitim durumunun, öğretmenlerin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,49$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=8,20; p=0,012$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması Lisans=57,28; Sıra Ortalaması Yüksek Lisans=58,80) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması Ön Lisans=34,62) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, eğitim durumunun, öğretmenlerin genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,52$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *amaç yönelimlilik* ve *içsel motivasyon* düzeyleri ise eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Mesleki kıdem	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Amaç yönelimlilik	0-5 yıl (1)	56	47,17	1,88	3	0,597	-	-
	6-10 yıl (2)	25	56,38					
	11-15 yıl (3)	11	52,32					
	16 ≥ (4)	8	52,94					
İçsel motivasyon	0-5 yıl (1)	56	48,22	2,15	3	0,541	-	-
	6-10 yıl (2)	25	57,64					
	11-15 yıl (3)	11	49,45					
	16 ≥ (4)	8	45,56					
Kendine güven	0-5 yıl (1)	56	48,79	0,83	3	0,843	-	-
	6-10 yıl (2)	25	51,38					
	11-15 yıl (3)	11	51,55					
	16 ≥ (4)	8	58,25					
Risk alma	0-5 yıl (1)	56	58,26	7,45	3	0,015*	1, 2 > 4	0,44
	6-10 yıl (2)	25	57,21					
	11-15 yıl (3)	11	49,88					
	16 ≥ (4)	8	37,65					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	0-5 yıl (1)	56	49,31	0,97	3	0,810	-	-
	6-10 yıl (2)	25	55,16					
	11-15 yıl (3)	11	46,36					
	16 ≥ (4)	8	49,94					

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, mesleki kıdem, ölçeğin sadece *risk alma* boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.26.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=7,45$; $p=0,015$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; mesleki kıdemi 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması 0-5 yıl=58,26; Sıra Ortalaması 6-10 yıl=57,21) *risk alma* düzeyleri, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması 16 yıl ve üstü=37,65) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, mesleki kıdemin, öğretmenlerin *risk alma* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,44$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *Amaç yönelimlilik*, *İçsel motivasyon*, *Kendine güven* ve genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ise mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	Kadro durumu	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Amaç yönelimlilik	Ücretli öğrt.	62	3,79	0,79	0,80	98	0,426	-
	Kadrolu öğrt.	38	3,92	0,72				
İçsel motivasyon	Ücretli öğrt.	62	4,27	0,70	0,81	98	0,418	-
	Kadrolu öğrt.	38	4,38	0,53				
Kendine güven	Ücretli öğrt.	62	3,68	0,77	2,03	98	0,047*	0,54
	Kadrolu öğrt.	38	4,09	0,76				
Risk alma	Ücretli öğrt.	62	3,26	0,72	2,07	98	0,044*	0,55
	Kadrolu öğrt.	38	3,66	0,75				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Ücretli öğrt.	62	3,72	0,46	2,34	98	0,021*	0,73
	Kadrolu öğrt.	38	4,04	0,40				

* $p < .05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) kadro durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, kadro durumu, ölçeğin geneli ve iki alt boyutu (*kendine güven* ve *risk alma*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.27.). Buna göre;

Öğretmenlerin, kadro durumuna bağlı olarak *kendine güven* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,03$; $p=0,047$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, kadrolu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Kadrolu}}=4,09$) *kendine güven* düzeylerinin, ücretli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ücretli}}=3,68$). Etki derecesine bakıldığında, kadro durumunun, öğretmenlerin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,54$).

Öğretmenlerin, kadro durumuna bağlı olarak *risk alma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadrolu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,07$; $p=0,044$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, kadrolu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Kadrolu}}=3,66$) *risk alma* düzeylerinin, ücretli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ücretli}}=3,26$). Etki derecesine bakıldığında, kadro durumunun, öğretmenlerin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,55$).

Son olarak, öğretmenlerin, kadro durumuna bağlı olarak genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadrolu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,34$; $p=0,021$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, kadrolu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Kadrolu}}=4,04$) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, ücretli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ücretli}}=3,72$). Etki derecesine bakıldığında, kadro durumunun, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,73$).

Öğretmenlerin, *Amaç yönelimlilik* ve *İçsel motivasyon* düzeyleri ise kadro durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Sınıf mevcudu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Amaç yönelimlilik	0-5 öğrenci (1)	67	52,58	1,44	2	0,486	-	-
	6-10 öğrenci (2)	8	40,75					
	11-14 öğrenci (3)	25	48,04					
İçsel motivasyon	0-5 öğrenci (1)	67	54,83	7,03	2	0,030*	1 > 3	0,47
	6-10 öğrenci (2)	8	46,10					
	11-14 öğrenci (3)	25	28,00					
Kendine güven	0-5 öğrenci (1)	67	53,40	6,93	2	0,034*	1 > 3	0,46
	6-10 öğrenci (2)	8	45,42					
	11-14 öğrenci (3)	25	32,69					
Risk alma	0-5 öğrenci (1)	67	59,02	6,97	2	0,033*	1 > 3	0,47
	6-10 öğrenci (2)	8	46,12					
	11-14 öğrenci (3)	25	37,63					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	0-5 öğrenci (1)	67	54,62	7,62	2	0,022*	1 > 3	0,50
	6-10 öğrenci (2)	8	42,38					
	11-14 öğrenci (3)	25	35,38					

* $p<.05$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) görev yaptıkları sınıfın mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, sınıf mevcudu, ölçeğin hem geneli hem de üç alt boyutu (*içsel motivasyon*, *kendine güven* ve *risk alma*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.28.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *içsel motivasyon* düzeylerinin, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,03$; $p=0,030$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=54,83$) *içsel motivasyon* düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=28,00$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, öğretmenlerin *içsel motivasyon* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,47$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *kendine güven* düzeylerinin de sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=6,93$; $p=0,034$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=53,40$) *kendine güven* düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=32,69$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, öğretmenlerin *kendine güven* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,46$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin de sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=6,97$; $p=0,033$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=59,02$) *risk alma* düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=37,63$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, öğretmenlerin *risk alma* (boyutu) düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,47$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,62$; $p=0,022$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{0-5}=54,62$) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri, öğrenci sayısı 11-14 arasında olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11-14}=35,38$) daha yüksektir. Etki düzeyine bakıldığında, sınıf mevcudunun, öğretmenlerin (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,50$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *amaç yönelimlilik* düzeyleri ise sınıf mevcuduna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrencilerin Engel Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyut/Ölçek	Çalışılan engel grubu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (d)
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p		
Amaç yönelimlilik	HDZY (1)	12	42,92	1,79	3	0,617	-	-
	OADZY (2)	22	48,39					
	Otizm (3)	37	54,81					
	Birden çok (4)	29	49,74					
İşsel motivasyon	HDZY (1)	12	47,88	1,68	3	0,642	-	-
	OADZY (2)	22	47,05					
	Otizm (3)	37	55,32					
	Birden çok (4)	29	48,05					
Kendine güven	HDZY (1)	12	57,71	7,12	3	0,046*	1, 2, 3 > 4	0,42
	OADZY (2)	22	54,61					
	Otizm (3)	37	56,50					
	Birden çok (4)	29	40,57					
Risk alma	HDZY (1)	12	33,21	8,41	3	0,038*	3, 4 > 1	0,49
	OADZY (2)	22	44,16					
	Otizm (3)	37	57,91					
	Birden çok (4)	29	59,40					
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	HDZY (1)	12	40,13	7,98	3	0,041*	3, 4 > 1	0,47
	OADZY (2)	22	48,82					
	Otizm (3)	37	57,30					
	Birden çok (4)	29	58,26					

* $p < .05$

HDZY: Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

OADZY: Orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlik

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) görev yaptıkları sınıftaki öğrencilerin engel durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, engel durumu, ölçeğin geneli ve iki alt boyutu (*kendine güven* ve *risk alma*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.29.). Buna göre;

Öğretmenlerin, *kendine güven* düzeylerinin, öğrencilerin engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=7,12$; $p=0,046$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; birden çok yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Birden\ çok/\text{çoklu}=40,57$) *kendine güven* düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $HDZY=57,71$; Sıra Ortalaması $OADZY=54,61$; Sıra Ortalaması $Otizm=56,50$) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, öğrencilerin engel durumunun, öğretmenlerin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,42$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *risk alma* düzeylerinin de öğrencilerin engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=8,41$; $p=0,038$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{HDZY}=33,21$) *risk alma* düzeyleri, otizm tanısı almış ve birden çok yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Otizm}=57,91$; Sıra Ortalaması $_{Çoklu}=59,40$) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, öğrencilerin engel durumunun, öğretmenlerin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,49$) görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de öğrencilerin engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(3)}=7,98$; $p=0,041$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{HDZY}=40,13$) yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri, otizm tanısı almış ve birden çok yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Otizm}=57,30$; Sıra Ortalaması $_{Çoklu}=58,26$) daha düşüktür. Etki düzeyine bakıldığında, öğrencilerin engel durumunun, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu ($d_{Cohen}=0,47$) görülmektedir.

Öğretmenlerin, *amaç yönelimlilik* ve *içsel motivasyon* düzeyleri ise öğrencilerin engel durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıfta Bir Yardımcıları Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Sınıfta yardımcı	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Amaç yönelimlilik	Evet	89	47,95	4267,50	262,50	-2,51	0,012*	0,52
	Hayır	11	71,14	782,50				
İçsel motivasyon	Evet	89	50,63	4506,50	477,50	-0,13	0,894	-
	Hayır	11	49,41	543,50				
Kendine güven	Evet	89	50,21	4469,00	464,00	-0,29	0,776	-
	Hayır	11	52,82	581,00				
Risk alma	Evet	89	49,22	4381,00	276,00	-2,46	0,018*	0,48
	Hayır	11	60,82	669,00				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Evet	89	48,58	4323,50	268,50	-2,48	0,014*	0,50
	Hayır	11	66,05	726,50				

*p<,05

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) sınıflarında yardımcıların olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, sınıfta yardımcı olması, ölçeğin iki boyutu (*amaç yönelimlilik* ve *risk alma*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.30.). Buna göre;

Öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=262,50$; $p=0,012$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Hayır}=71,14$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin (boyuta ilişkin puanlarının), sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Evet}=47,95$). Etki derecesine bakıldığında, yardımcının olmasının/olmamasının, öğretmenin *amaç yönelimlilik* düzeyi (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,52$).

Öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak *risk alma* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=276,00$; $p=0,018$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Hayır}=60,82$) *risk alma* düzeylerinin (boyuta ilişkin puanlarının), sınıfta yardımcısı olan

öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Evet}=49,22). Etki derecesine bakıldığında, yardımcının olmasının/olmamasının, öğretmenin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,48$).

Son olarak, öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmalarına bağlı olarak (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=292,50$; $p=0,030$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması_{Hayır}=66,05) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Evet}=48,58). Etki düzeyine bakıldığında, yardımcının olmasının, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,50$).

Öğretmenlerin, *içsel motivasyon* ve *kendine güven* düzeyleri ise sınıfta yardımcı olmasına göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıfta Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	NG gösteren öğrenci	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Amaç yönelimlilik	Var	31	3,61	0,83	2,24	98	0,017*	0,48
	Yok	69	3,97	0,72				
İçsel motivasyon	Var	31	4,27	0,66	0,43	98	0,671	-
	Yok	69	4,33	0,64				
Kendine güven	Var	31	3,58	0,89	2,36	98	0,010*	0,53
	Yok	69	3,99	0,71				
Risk alma	Var	31	3,35	0,82	0,61	98	0,542	-
	Yok	69	3,45	0,71				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Var	31	3,68	0,52	2,38	98	0,009**	0,64
	Yok	69	3,96	0,40				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olması, ölçeğin geneli ve iki alt boyutu

(*amaç yönelimlilik ve kendine güven*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.31.). Buna göre;

Öğretmenlerin, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasına bağlı olarak *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,24$; $p=0,017$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Yok}=3,97$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{Var}=3,61$) yüksek olduğu görülmektedir. Etki derecesine bakıldığında, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının, öğretmenin *amaç yönelimlilik* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,48$).

Öğretmenlerin, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasına bağlı olarak *kendine güven* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,36$; $p=0,010$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Yok}=3,99$) *kendine güven* düzeylerinin, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{Var}=3,58$) yüksek olduğu görülmektedir. Etki derecesine bakıldığında, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının, öğretmenin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,53$).

Öğretmenlerin, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasına bağlı olarak genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,38$; $p=0,009$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Yok}=3,96$) genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{Var}=3,68$) yüksek olduğu görülmektedir. Etki derecesine bakıldığında, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının, öğretmenin genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,64$).

Öğretmenlerin, *İçsel motivasyon* ve *risk alma* düzeyleri ise sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmasına göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Üniversitede Oyunla İlgili Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Ü. oyunla ilgili ders alma	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Amaç yönelimlilik	Evet	82	54,81	4063,50	460,50	-2,44	0,007**	0,51
	Hayır	18	49,55	986,50				
İçsel motivasyon	Evet	82	55,83	4045,00	442,00	-2,57	0,004**	0,55
	Hayır	18	49,33	1005,00				
Kendine güven	Evet	82	55,35	4129,00	526,00	-2,32	0,013*	0,39
	Hayır	18	51,17	921,00				
Risk alma	Evet	82	52,09	4271,50	407,50	-2,79	0,000***	0,62
	Hayır	18	43,25	778,50				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Evet	82	54,03	4095,50	492,50	-2,39	0,009**	0,45
	Hayır	18	49,95	954,50				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, üniversitede oyunla ilgili ders alma, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.32.). Buna göre;

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=460,50$; $p=0,007$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{Evet}}=54,81$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{Hayır}}=49,55$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *amaç yönelimlilik* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,51$).

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *içsel motivasyon* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=442,00$; $p=0,004$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan

öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=55,83$) *içsel motivasyon* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayır}}=49,33$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *içsel motivasyon* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,55$).

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *kendine güven* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=526,00$; $p=0,013$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=55,35$) *kendine güven* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayır}}=51,17$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,39$).

Öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak *risk alma* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=407,50$; $p<.001$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=52,09$) *risk alma* düzeylerinin, üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayır}}=43,25$). Etki derecesine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,62$).

Son olarak, öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=492,50$; $p=0,009$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=54,03$) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{ayır}}=49,95$). Etki düzeyine bakıldığında, üniversitede oyunla ilgili ders almanın, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,45$).

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Oyunla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	Oyunla ilgili eğitim alma	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Amaç yönelimlilik	Evet	36	3,95	0,89	2,05	98	0,043*	0,43
	Hayır	64	3,63	0,66				
İçsel motivasyon	Evet	36	4,42	0,53	2,02	98	0,046*	0,33
	Hayır	64	4,21	0,70				
Kendine güven	Evet	36	4,09	0,93	2,24	98	0,011*	0,47
	Hayır	64	3,72	0,68				
Risk alma	Evet	36	3,58	0,79	2,17	98	0,014*	0,39
	Hayır	64	3,29	0,72				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Evet	36	3,98	0,51	2,40	98	0,001**	0,58
	Hayır	64	3,72	0,41				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) oyunla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, oyunla ilgili eğitim alma, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.33.). Buna göre;

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,05$; $p=0,043$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,95$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,63$). Etki derecesine bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *amaç yönelimlilik* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,43$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *içsel motivasyon* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,02$; $p=0,046$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,42$) *içsel motivasyon* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,21$). Etki derecesine bakıldığında, oyunla ilgili eğitim

almanın, öğretmenin *içsel motivasyon* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,33$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *kendine güven* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,24$; $p=0,011$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=4,09$) *kendine güven* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,72$). Etki derecesine bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,47$).

Öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *risk alma* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,17$; $p=0,014$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=3,58$) *risk alma* düzeylerinin, oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,29$). Etki derecesine bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,39$).

Son olarak, öğretmenlerin, oyunla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,40$; $p=0,001$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=3,98$) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de oyunla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,72$). Etki düzeyine bakıldığında, oyunla ilgili eğitim almanın, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,58$).

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Oyunla İlgili Yayınları Takip Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/Ölçek	Oyunla ilgili yayın takibi	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (d)
		n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Amaç yönelimlilik	Evet	29	53,18	1274,00	739,00	-2,45	0,006**	0,45
	Hayır	71	43,93	3776,00				
İçsel motivasyon	Evet	29	51,02	1427,50	992,50	-0,28	0,776	-
	Hayır	71	49,22	3622,50				
Kendine güven	Evet	29	50,82	1441,50	1006,50	-0,18	0,859	-
	Hayır	71	49,71	3608,50				
Risk alma	Evet	29	51,25	1411,50	976,50	-0,41	0,685	-
	Hayır	71	48,67	3638,50				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Evet	29	52,31	1336,00	901,00	-0,98	0,329	-
	Hayır	71	46,07	3714,00				

**p<.01

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testine göre, oyunla ilgili yayınları takip etme, ölçeğin sadece *amaç yönelimlilik* boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.34.). Buna göre;

Öğretmenlerin, oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna bağlı olarak *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=739,00$; $p=0,006$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $E_{\text{evet}}=53,18$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, oyunla ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $H_{\text{hayır}}=43,93$). Etki derecesine bakıldığında, oyunla ilgili yayınları takip etmenin, öğretmenlerin *amaç yönelimlilik* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,45$).

Öğretmenlerin, *içsel motivasyon*, *kendine güven*, *risk alma* ve genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ise oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Boyut	Yaratıcılıkla ilgili eğitim alma	Betimsel İst.			t testi			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Amaç yönelimlilik	Evet	38	3,97	0,80	2,26	98	0,010*	0,47
	Hayır	62	3,61	0,74				
İçsel motivasyon	Evet	38	4,44	0,72	2,09	98	0,033*	0,26
	Hayır	62	4,18	0,59				
Kendine güven	Evet	38	4,12	0,86	2,19	98	0,015*	0,41
	Hayır	62	3,64	0,71				
Risk alma	Evet	38	3,67	0,73	2,37	98	0,000***	0,60
	Hayır	62	3,23	0,74				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Evet	38	4,01	0,49	2,44	98	0,000***	0,65
	Hayır	62	3,72	0,42				

* $p < .05$, *** $p < .001$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.35.). Buna göre;

Öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *amaç yönelimlilik* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,26$; $p=0,010$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,97$) *amaç yönelimlilik* düzeylerinin, yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,61$). Etki derecesine bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *amaç yönelimlilik* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,47$).

Öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *içsel motivasyon* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,09$; $p=0,033$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,44$) *içsel motivasyon* düzeylerinin, yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,18$). Etki derecesine

bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *içsel motivasyon* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,26$).

Öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *kendine güven* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,19$; $p=0,015$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=4,12$) *kendine güven* düzeylerinin, yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,64$). Etki derecesine bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *kendine güven* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,41$).

Öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak *risk alma* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,37$; $p<.001$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=3,67$) *risk alma* düzeylerinin, yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,23$). Etki derecesine bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenin *risk alma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,60$).

Son olarak, öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(98)}=2,44$; $p<.001$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Evet}=4,01$) (genel) yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin de yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,72$). Etki düzeyine bakıldığında, yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi (geneli) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,65$).

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Hobilerinin Olması Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

		<i>n</i>	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Amaç yönelimlilik	Evet	85	51,15	4348,00	582,00	-0,54	0,590	-
	Hayır	15	46,80	702,00				
İçsel motivasyon	Evet	85	51,80	4403,00	527,00	-1,08	0,281	-
	Hayır	15	43,13	647,00				
Kendine güven	Evet	85	52,09	4427,50	502,50	-1,32	0,186	-
	Hayır	15	41,50	622,50				
Risk alma	Evet	85	50,71	4310,00	620,00	-0,17	0,865	-
	Hayır	15	49,33	740,00				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Evet	85	52,12	4430,50	499,50	-1,33	0,183	-
	Hayır	15	41,30	619,50				

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin (puanlarının) hobileri olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney *U* testine göre, hobi olması/olmaması, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin ne geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 4.36.). Başka bir deyişle, hobisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (anlamlı fark yoktur).

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken	Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği					
	Amaç Yön.	İçsel Motiv.	Kendine Güven	Risk Alma	Genel (Ölçek)	Etki Düzeyi (Genel İçin)
Cinsiyet	*	**	*	*	*	Orta
Yaş	*	*	*	*	***	Büyük
Branş	-	*	*	**	-	-
Mesleki kıdem	-	-	-	*	-	-
Mezun olunan alan	-	-	-	**	-	-
Eğitim durumu	-	-	**	*	*	Büyük
Kadro durumu	-	-	*	*	*	Büyük
Sınıf mevcudu	-	*	*	*	*	Büyük
Çalışılan engel grubu	-	-	*	*	*	Orta
Sınıfta yardımcı	*	-	-	*	*	Büyük
Sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci	*	-	*	-	**	Büyük
Üniversitede oyun ile ilgili ders alma	**	**	*	***	**	Orta
Oyun ile ilgili eğitim	*	*	*	*	**	Büyük
Oyun ile ilgili yayın takibi	**	-	-	-	-	-
Yaratıcılık ile ilgili eğitim	*	*	*	***	***	Büyük
Hobi	-	-	-	-	-	-

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizler özetlenecek olursa (Tablo 4.37.); öğretmenlerin, cinsiyetinin, yaşının, eğitim ve kadro durumunun, görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, çalışılan engel grubunun, sınıfta yardımcı olmasının, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının, üniversitede oyunla ilgili eğitim almanın, oyunla ilgili eğitim almanın ve yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın anlamlı farklılaşmaya neden olduğu ancak branşın, mesleki kıdemin, mezun olunan alanın, oyunla ilgili yayın takip etmenin ve hobilerinin olmasının ise kısmen veya genelde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur (Tablo 4.21-4.36). Fark analizleri sonrası, öğretmenlerin cinsiyetinin, çalışılan engel grubunun ve üniversitede oyunla ilgili eğitim almanın yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri üzerinde etkisinin ‘orta’; yaşın, eğitim durumunun, kadro durumunun, sınıf mevcudunun, sınıfta yardımcı olmasının, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının, oyun ve yaratıcılıkla ilgili eğitim almanın etkisinin ise ‘büyük’ olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

1. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretiminde kendilerini en yeterli hissettikleri alanın planlama olduğu yeterli görmedikleri alanın ise uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel oyun öğretimi öz yeterlikleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur.
2. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine bakıldığında en çok içsel motivasyonlarını yüksek algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur.
3. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
4. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
5. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı ve “büyük” dercede ilişki olduğu görülmüştür. Yaşı 25 ve altında olan öğretmenler ile yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile oyun öğretimi öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemleri 0-5 ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem yılları 16 ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
7. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf mevcudu 5 ve altında olan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcudu 11-14 arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

8. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin sınıflarında yardımcı personel olma durumlarıyla oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
9. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin üniversitede oyun dersi alma durumlarıyla oyun öğretimi öz yeterlikleri arasında anlamlı ve “çok büyük” derecede bir ilişki olduğu görülmüştür. Üniversitede oyun dersi alan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri üniversitede oyun eğitimi almayan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.
10. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyunla ilgili yayınları takip etme durumuna bağlı olarak oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Oyun ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri üniversitede oyun ile ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.
11. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı ve “büyük” derecede bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri yaratıcılık ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.
12. Araştırmaya katılan okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile branşın, mezun olunan alanın, eğitim durumunun, kadro durumunun, çalışılan engel grubunun, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasının ve hobilerinin olmasının arasında kısmen veya genelde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
13. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin cinsiyetinin yaratıcı kişilik özellikleri üstünde anlamlı ve “orta” derecede etkili olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin yaratıcı kişilik düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaşlarının yaratıcı kişilik özellikleri üstünde anlamlı ve “büyük” derecede etkisi olduğu görülmüştür. Yaşları 25 ve altında olan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin yaşı 31-35, 36-40 ile 41 ve üstünde olan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.

15. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin ön lisans mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
16. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadrolu öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin ücretli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
17. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenci sayısı 5 ve altında olan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin sınıf mevcudu 11-14 arası olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
18. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin öğrencilerin engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sadece hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, otizm tanısı almış ve birden çok yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.
19. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, sınıfta yardımcıları olmaları durumunun yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfta yardımcısı olmayan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.
20. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olmasına bağlı olarak genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olmayan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
21. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, üniversitede oyunla ilgili ders alma durumuna bağlı olarak yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Üniversitede oyunla ilgili ders alan öğretmenlerin

yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin üniversitede oyunla ilgili ders almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

22. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yaratıcılıkla ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin yaratıcılıkla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

23. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ile branşın, mesleki kıdemin, mezun olunan alanın, oyunla ilgili yayın takip etmenin ve hobilerinin olma değişkenlerinin kısmen veya genelde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırma okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Kadim (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik” anketi ve Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında aralarında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerinde kendilerini en yeterli hissettikleri alanın planlama alt boyutu en yetersiz hissettikleri alanın ise uygulama alt boyutu olduğu görülmektedir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)'ın yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerinde kendilerini en yeterli hissettikleri alan planlama alt boyutu iken en yetersiz hissettikleri alan ise mesleki öz yeterlik alanında olduğu sonucu elde edilmiştir. Kadim (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun

öğretmeni öz yeterliklerinde kendilerini en yeterli hissettikleri alan planlama iken en yetersiz hissettikleri alan ise değerlendirmeye ilişkin öz yeterlikleridir. Bu araştırma bulguları Piştav Akmeşe (2017) ve Kadim (2012)'nin öğretmenlerin kendilerini en yeterli hissettikleri alanla örtüşürken kendilerini en az yeterli hissettikleri alanla örtüşmemektedir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)'in örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu oldukları görülmektedir. Kadim (2010)'in ise çalışmasında öğretmenlerin çalıştığı sınıf mevcutlarının 15 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sınıf mevcudunun az olmasından kaynaklı öğretmenlerin daha çok uygulamaya zaman ayırması gerekliliği ve ön lisans mezunu öğretmenlerin sayısının fazla olması öğretmenlerin oyun uygulamalarında kendilerini yetersiz hissetmiş olmalarına neden olabilir. (Guo, Dynia, Pelatti ve Justice, 2014; Sun, 2017), yaptıkları çalışmada okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Manwarin (2011), yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf içindeki oyun etkinliklerini uygularken açık alan, materyal, zaman, sınıf büyüklüğü, sınıfın fiziksel yapısı, yetişkin desteğinin gerekliliği, müfredat beklentileri ve değişiklikleri ve oyunun öğrenme süreciyle ilgili aile tutumları gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları eğitim, farkındalık düzeyleri ve yapılandırılmış programların uygulanması bu çalışmada öğretmenlerin kendilerini en az uygulama alt boyutunda yeterli hissetmelerinin açıklaması olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92,7 si kadın öğretmen iken %7,3'ü ise erkek öğretmendir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 verilerine göre, Türkiye'de okul öncesi özel eğitim kurumunda görev yapan 455 öğretmenin 95 tanesinin erkek, 360 tanesinin ise kadın öğretmen olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Bu çalışmadaki kadın ve erkek öğretmen sayısı Türkiye genelinde okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan kadın ve erkek öğretmen sayısı ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin %35'inin özel eğitim öğretmeni, %54'ünün okul öncesi öğretmeni ve %11'inin de farklı branşlardan mezun olduğu görülmektedir. Okul öncesi özel eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri görev yapabilmektedirler. Bu çalışmada da okul öncesi özel eğitim kurumlarını daha çok okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettiği görülmektedir. Bunun sebebi ise özel eğitim öğretmenlerinin farklı tür ve kademedeki okullarda çalışabiliyor olmaları ve bu okulları tercih etmeleri olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde %65'inin lisans, %30'unun ön lisans ve %5'inin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Arslan (2016), okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini incelediği araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmasa da özel gereksinimi olan çocuklarla çalışacak personelin alan ile ilgili eğitim almaları ve uygulama yapmış olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin oyun oynamayı ve küçük çocuklarla oynanan oyunu anlamlandırmayı bilmeleri gerekir. Çocukların öğrenme ortamına uyum sağlaması için gerekli düzenlemeler öğretmen tarafından planlanmalıdır. Oyunun çocukların bulundukları kültüre uyum sağlamaları için öğretmenler tarafından şarkı, dans, ritimler, tekerlemeler, mizah şeklinde yapılandırılması gerekir (Singer, 2015). Bu nedenle en azından lisans mezunu olmanın okul öncesi özel eğitim kurumlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre eğitim ortamını düzenlemek için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresinden en çok etkilendiği dönemdir. Bu süreçte çocuğu etkileyen sosyal ve çevresel süreçler çocuğun hem fiziksel hem de zihinsel gelişimini doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle bu dönemde çocuğun bulunduğu ortamlar ve kişiler çocukların gelişimlerini olumlu şekilde destekleyecek nitelikte olmalıdır (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemeleri ve kalıcılığı sağlamaları için bir takım yeterliklere sahip olmaları, bu alanda eğitim almış kişiler olmaları ve eğitim döneminde okulda süreklilik sağlamaları gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62'si ücretli olarak çalışırken yalnızca %38'i kadrolu olarak çalıştığı düşünüldüğünde özellikle özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde ücretli öğretmen sayısının yüksek olmasının dikkat edilmesi gereken bir durum olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin cinsiyeti ile oyun öğretimi öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar bulunmuştur. Arslan (2019)'ın yaptığı çalışmada erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülürken (Cheung, 2008; Koç, 2015) yaptıkları çalışmada kadınlar lehine anlamlı farklılık

görülmüştür. Kadim (2012)' in yaptığı çalışmada ise oyun öğretimi öz yeterliği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmada kadınlar lehine çıkan anlamlı fark araştırmanın bulguları arasındadır. Bu farklılığın sebebini erkek ve kadınların oyun algılarının farklı olması olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Aslan, 2019; Koç, 2015) yaptıkları çalışmada 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmayla paralel sonuçlar bulan Arslan (2016), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşı arttıkça öz yeterlik düzeylerinin düştüğünü bulmuştur. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe güncel eğitim gelişmelerini takip edememeleri ve fiziksel olarak oyun aktivitelerine katılmalarında yaşayabilecekleri zorluklar olabilir. Her ne kadar istatistiki olarak bir değerlendirme yapılmamış olsa da yaşları 41 ve üzeri olan katılımcıların anketleri incelendiğinde oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitim almadıkları ve oyun ile ilgili takip ettikleri kitap olmadıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda mesleki kıdemleri 0-5 ve 6-10 arası olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyen ve desteklemeyen nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. (Koç, 2015; Trawick Smith ve Dziurgot, 2010) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada mesleki kıdem ve tecrübe arttıkça öğretmenlerin oyun öğretimi yeterliğinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aslan (2019), okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini incelediği çalışmada 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Klassen ve Chiu (2010) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öz yeterliklerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. (Dickey, 2017; Leuszler, 2015; Semerci ve Uyanık Balat, 2008; TschannenMoran ve Woolfolk Hoy, 2007), yaptıkları araştırmada mesleki kıdemin öğretmen öz yeterliklerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı, sınıf mevcutları, birden fazla engel grubunun birarada olması, öğretmenlerin bilgilerinin güncelliği, programların Montessori gibi çocuk liderliği olan

programlar olmaması ve öğretmen yönetiminde olması gibi değişkenler bu sonuçta etkili olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıfında 5 ve altında öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde (Aslan, 2019; Kadim, 2012; Koç, 2015; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015 ve Semerci ve Uyanık Balat, 2018), yaptıkları çalışmalarda oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile sınıftaki öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunurken Arslan (2016), bu çalışmanın aksine okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de yükseldiği sonucunu bulmuştur. Arslan (2016), çalışmasında sınıfta öğrenci sayısının fazla olmasının öğretmen öz yeterliğini arttırmadaki etkisini öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda ve köy okullarında çalışıyor olmalarından kaynaklı eğitimden beklentinin az olması şeklinde açıklamıştır. Bu araştırmada ise öğrenci sayısının az olmasından kaynaklı öğretmenlerin her çocuk için zaman ayırma şansının daha fazla olmasının öğretmenin öz yeterliklerini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümünün %67 oranında 5 ve daha az sayıda öğrencinin olduğu sınıflarda görev yaptığı görülmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması sınıf içi yapılacak etkinlikleri sınırlandırmaktadır. Ayrıca özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğrencilerle birebir çalışmalar yapmasını gerektirecek durumlar olabilir. Bu nedenle öğrenci sayısının az olması eğitim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında az sayıda öğrenci bulunmasının etkinlikleri uygulamak için kolaylık sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile yardımcı personel olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde Kadim (2012) çalışmasında planlama alt boyutunda anlamlı bir fark bulurken Aslan (2019), uygulama ve mesleki alt boyutlarına anlamlı bir fark elde etmiştir. Mayhew (2016), yaptığı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlikleriyle sınıfta yardımcı personel olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken (Dickey, 2017; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015) yaptıkları çalışmada ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında yardımcı personel olmaları durumu incelendiğinde %89'unun sınıfta yardımcı personel olduğu görülmektedir. Okul öncesi özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan

öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alındığında çeşitli sorunlarla karşılaşmaları mümkündür. Sınıf içinde kendisine yardım edecek birinin olması öğretmenin iş yükünü azaltmasına, öğrencilerle daha çok ilgilenmesine, etkinlik için daha fazla zaman ayırmasına imkan sağlayacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıfında yardımcı personel olmasının oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile üniversitede oyun dersi alma ve oyun ile ilgili yayınları takip etmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öz yeterlik düzeyleri ve üniversitede oyun dersi alma arasında, Koç (2015)'un yaptığı çalışmada seminer, konferans, sempozyuma katılma durumuyla oyun öğretimi öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Leuszler (2015), yaptığı çalışmada uzmanlık derecesi arttıkça öz yeterliğin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma verileriyle örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82'sinin üniversitede oyun eğitimi aldığı ve %29'unun oyun ile ilgili bir yayın takip ettiği görülmektedir. Alan yazın tarandığında Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017), yaptıkları çalışmada oyun dersi alma durumu ile öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Arslan (2016), hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında, özel eğitim öğretmenliği lisans programında ve çocuk gelişimi ön lisans programında oyun ile ilgili dersler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgili bölümlerden mezun olduğu göz önüne alındığında oyun ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Oyun ile ilgili yayınları takip eden öğretmenler ise bu sayede kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra güncel oyun etkinliklerini sınıflarında uygulama imkanı bulur. Bu durumun öğretmenlerin oyun etkinliklerinde kendilerini yeterli hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca oyun ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin oyun öğretime önem verdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %38'inin yaratıcılık ile ilgili eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ile yaratıcılık ile ilgili ders alma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaratıcı kişiler akıcı, esnek ve orijinal düşünen, yeni fikirlere ve yöntemlere açık olan kişilerdir. Yaratıcı öğretmen ise okullarda hayal gücünü ve problem çözme becerilerini kullanarak yeni olanı deneyen

öğretmendir. Bu süreçte öğretmen hem var olan yöntemleri orijinal yollar kullanarak uygular hem de orijinal yöntemler geliştirir (Lapeniene ve Bruneckine, 2010). Öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili eğitim almalarının sınıf içinde oyun etkinliklerini planlamaları ve uygulamalarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca yaratıcılık çok gündemde olan bir konu olmamasına rağmen öğretmenlerin %38'inin yaratıcılık ile ilgili eğitim almalarının göz önünde bulundurulması gereken bir oran olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar olduğu görülmektedir. (Çoban, 2016; Emir ve diğerleri, 2007; Yuvacı, 2017), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin yaratıcılıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Polat (2016)' ın sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada ise yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcılığı etkileyen bir takım faktörler olduğu göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları, çalıştıkları okullar, aile durumları, içinde yaşadıkları toplum özellikleri, eğitim geçmişleri, tutumları ve motivasyonları yaratıcılık düzeylerini etkilemiş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiği bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. (Cahryton, Basham ve Elliot, 2008; Çoban, 2016; Furnham ve Nederstrom, 2010; Polatoğlu, 2018; Şahin, 2016; Tsai, 2013; Yenilmez ve Yolcu, 2007) yaptıkları çalışmada yaratıcılık düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (Gök ve Erdoğan, 2011; Kaufman, 2006; Kim, 2004), yaptıkları çalışmalar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çalışmalarda yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde kadınlar lehine farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin sayıca çok olması bunun yanı sıra yaratıcılık ile ilgili etkinliklere erkek öğretmenlerden daha fazla ilgi göstermeleri kadınlar lehine çıkan sonucun açıklaması olabilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde (Arslan, 2019; Polatoğlu, 2018) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda, (Furnham ve Nederstrom, 2010; Kim, 2004) yaptıkları çalışmalarda yaratıcılık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın bu çalışmada yaşları 25 ve

altında olan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Yücel, Yalçın ve Ay (2009), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşları ve iş tecrübeleri arttıkça okulla ilgili işlerde daha gönüllü oldukları ve mecbur olmasalar da fazla mesaiden çekinmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine Karahan ve Uyanık Balat (2011), yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin görev süresi arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığı ve öğretmenlerin kişisel başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu veriler doğrultusunda araştırmaya katılan 25 yaş üzeri öğretmenlerin okul işlerinde yeniliklere açık, istekli olmaları ve kişisel başarılarının artmasından dolayı yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgu lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin ön linsans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu yönündedir. Alan yazın incelendiğinde (Lee, 2013; Şahin, 2016) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu sonucu araştırma verileriyle örtüşmektedir. (Furnham ve Niderstrom, 2010; Polat, 2016; Polatoğlu, 2018; Tsai 2013) yaptıkları çalışmada yaratıcılık ve eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması sonucu araştırma verileriyle örtüşmemektedir. Bunun sebebi ise çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile kadro durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kadrolu öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin ücretli öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Polat (2013), ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlarla ilgili yaptığı çalışmada ücretli öğretmenlerin “geçici olarak görülmeleri” başka bir öğretmen geldiğinde ya da idarenin isteği doğrultusunda okuldan ayrılma durumunda olduklarını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu öğrenci velilerinin ücretli öğretmenleri yeterli görmemesi ve öğrencilerini onların sınıflarına vermek istememeleridir. Bir başka çalışmada, Demir ve Kale (2019), özel eğitim sınıfında karşılaşılan sorunları incelediklerinde ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre özel eğitim sınıflarında daha çok sorun olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu veriler doğrultusunda araştırmada hem okuldan gitme ihtimallerinin olması, velilerin ücretli öğretmenlere bakış

açısı hem de özel gereksinimli çocuklarla çalışıyor olmalarından kaynaklı daha çok sorunları olduklarını düşünmeleri gibi sebepler öğretmenler üzerinde stres, motivasyon düşüklüğü gibi durumlara sebep olmuş ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını da olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish ve Chennabathni (2011)'nin çalışmalarında öğretmen yaratıcılığının zekalarından, motivasyonlarından, değer algılarından, yaşadıkları ve çalıştıkları ortamdan etkilendiği bulgusunun bu sonucu desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile sınıf mevcudu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sınıfında 5 ve altında öğrenci bulunan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi öğrenci sayısı 11-14 olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Yuvacı (2017), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinde sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucunu bulmuştur. Warner ve Myers (2010), yaptıkları çalışmada sınıf mevcudunun az olmasının yaratıcılığı etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öğretmen sınıf kontrolünü daha kolay şekilde sağlamaktadır. Bu yüzden yaratıcılıklarını kullanmaları gereken ortamlar oluşabilir. Ancak sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda özel eğitimin doğası gereği daha yapılandırılmış programların olması ve sınıf kontrolünü sağlamada yaşanabilecek sorunlar öğretmen yaratıcılığını da olumsuz yönde etkileyecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile çalışılan engel grubu ve sınıflarında normal gelişim gösteren öğrenci olma durumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğu, sınıfında normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunmadığı öğretmenlerin ise yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otizmli çocukların eğitiminde çocukları destekleyici ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yine öğretmenlerin otizmli çocuklarla iletişim kurmak için kullandıkları yöntemleri çocukların özelliklerine göre belirledikleri görülmektedir (Ekiz, Şahin ve Camadan, 2014). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin ise eğitim hedefleri normal gelişim gösteren akranlarıyla paralellik gösterir (Özokçu, 2010). Bu araştırmada da hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden daha düşük çıkmasının sebebi diğer engel gruplarıyla çalışan öğretmenlerin daha çeşitli yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyması ve bundan kaynaklı yaratıcılıklarını daha çok kullanmaya gereksinim duymaları olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile sınıflarında yardımcı personel olma durumu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Demirtaş, Arslan ve Güven (2016), özel eğitim okullarının sorunlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada yaşanan bir problemin de okullarda yardımcı personel eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Sivrikaya ve Yıkılmış (2016), yaptıkları çalışmada özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin yardımcı personel ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda hem özel eğitim mezunu öğretmenlerin hem de özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin yardımcı personel desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Yardımcı personel okulun temizliğinin ve güvenliğinin sağlanmasına, çocukların öz bakım becerileri kazanmalarına, okul içinde iş birliği ve koordinasyon ortamının oluşmasına ve öğretmenlere ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği sağlama konusunda yardımcı olurlar. Yardımcı personelin yeterlikleri özellikle çocukların okulla ilk tanıştığı okul öncesi eğitim ortamı için büyük önem taşımaktadır (Köse, Uzun ve Özaslan, 2018). Tüm bu yeterliliklere sahip yardımcı personel öğretmenin iş yükünü azaltacak ve sorumluluklarını paylaşacaktır. Ancak bu araştırmada bu bulguların tersi yönde elde edilen bulgunun sebebi olarak öğretmenlerin sınıflarında yardımcılarını olmadığında yaratıcılıklarını kullanmaları gerekebilecek durumlarla karşılaşma ihtimallerinin daha yüksek olması olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi üniversitede oyun dersi alma ve oyun eğitimi alma durumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Üniversitede oyun dersi alan ve oyun ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri üniversitede oyun dersi almayan ve oyun ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Oyun ve yaratıcılık arasında çok yönlü bir ilişki vardır. Yapılan çalışmalar oyunun yaratıcılık becerilerinin ortaya çıkmasına ortam oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca oyun eğitiminin içgörüyü ve farklı düşünebilme yeteneklerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Russ, 2003). Oyun gerçek dünya ve hayal dünyası arasında bir köprü oluşturur. Oyun sırasında hayal gücü açığa çıkar. Oyun yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini geliştirir (Aral, Gürsoy ve Köksal). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada oyun eğitimi alan öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirecek oyun bilgisi ve deneyimlerine sahip olduğu sonucu çıkabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ile yaratıcılık eğitimi alma durumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yaratıcılık ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri yaratıcılık ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu değişken açısından Polatoğlu (2018)'nin yaptığı çalışmada eğitim alanlar ile almayanların arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşırken, (Mathisen ve Bronnick, 2009; Shaw ve Cliatt, 1986), yaptıkları çalışmada yaratıcılık ile ilgili alınan eğitimin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bolden ve diğerleri (2009) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıflarında yaratıcılığı teşvik etmede ve değerlendirmede sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebeplerinden birinin de öğretmen eğitiminde yaratıcılık kavramının doğrudan ele alınmaması ve geliştirilmemesi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada yaratıcılıkla ilgili eğitim alan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek çıkmasının yaratıcılık ile ilgili alınan eğitimden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının da artacağı yine aynı şekilde yaratıcı kişilik özellikleri puanları arttıkça oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerinin de artacağı şeklinde de ifade edilebilir. Öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve yaratıcı kişilik özellikleri bir çok durumdan etkilenmektedir. Bu araştırma için cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, sınıfta yardımcı personel olması, üniversitede oyun dersi alma, oyun ile ilgili kitap takip etme, oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitim alma değişkenlerinin oyun öğretimi öz yeterliğini etkilediği; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kadro durumu, sınıf mevcudu, çalışılan engel grubu, sınıfta yardımcı personel olması, sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci olması, üniversitede oyun ile ilgili ders alma, oyun ve yaratıcılıkla ilgili eğitim alma değişkenlerinin yaratıcı kişilik özelliklerini etkilediği sonucuna varılabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılar yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin oyun öğretimi uygulama öz yeterlik düzeylerinin genel olarak düşük seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak için sınıf ve okulun fiziksel ortamında düzenlemeler yapılması, malzeme ve materyal eksikliği giderilmesi, öğretim programlarında esneklik sağlanması önerilebilir.
2. Araştırmada kadrolu öğretmenlerin hem oyun öğretimi öz yeterlik puanları hem de yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının ücretli öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmüştür. Bu nedenle ücretli öğretmenlere göreve başladıklarında oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitimler verilmesi önerilebilir.
3. Araştırmada sınıfta yardımcı personel olmasının öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik puanlarını olumlu yönde etkilediği bulgusu doğrultusunda her sınıfta öğretmenlerle iş birliği içinde olacak yardımcı personel sağlanması önerilebilir.
4. Öğretmenlerin oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitim almalarının hem oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerini hem de yaratıcı kişilik puanlarını olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında üniversitelerde oyun ve yaratıcılıkla ilgili uygulama ağırlıklı derslere yer verilmesi önerilebilir.
5. Araştırmada sınıfta öğrenci sayısının az olmasının öğretmenlerin hem oyun öğretimi öz yeterlikleri hem de yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında okul öncesi özel eğitim kurumlarında sınıf mevcutlarının az tutulması önerilebilir.
6. Okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmen sayısı göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan özel eğitim ders saatlerinin sayısı arttırılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerini etkileyecek farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
2. Araştırma okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Başka bir çalışmada özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcılık düzeyleri araştırılabilir.
3. Farklı tür ve kademedeki çalışan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri araştırılabilir.
4. Farklı illerde ve daha geniş örneklem grubuyla yapılacak nicel araştırmalar ve oyun öğretimi ile ilgili yapılacak nitel araştırmalar daha derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayabilir.
5. Başka bir araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin öğrencilerin oyun becerileri ve yaratıcılıklarına etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Akman, Y., Kanpolat, S. ve Yıldız, F. (2015). *Drama Animasyon*. İzge Yayınevi: Ankara.
- Aljughaiman, A. ve Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Ya-pa Yayın.
- Arslan, K. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, T. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, Y. ve Bulgu, N. (2010). Oyunla toplumsallaşma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(1), 8-22.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Aşıkoğlu Aydemir, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle 60-72 Aylık Çocukların Fen Öğrenimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aslan, A. E. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21.
- Aslan, A.E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aslan, H. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Atay, Z. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi: Ereğli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayan, S. ve Memiş, U.A. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 14(2). 143-149.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayyıldız Potur, A. ve Barkul, Ö. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 6(2), 44-57.
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi:
- Bakaç, E. (2015). *Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutumları, Yaratıcılık Algıları ve Öz-Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-21.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4. Baskı) içinde s. 71-81. New York: Academic Press.

- Bandura, A. (2006). Adolescent Development From an Agentic Perspective. Frank Pajares, Timothy C. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (1. Baskı) içinde s. 1-44. United States of America: Information Age Publishing.
- Barnes, D. (2006). Play in Historical and Cross-Cultural Contexts. Doris Pronin Fromberg ve Doris Bergen, (Ed.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*, (2. Baskı) içinde s. 243-260. New York: Routledge.
- Başal, M. (2002). Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (4. Baskı) içinde s.29-42, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve Örneklem. (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde s. 129-158, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood: Research and Practice*, 4, 1-13.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52 (1), 1-8.
- Birkan, B. (2000). Erken Özel Eğitim Hizmetleri ve Özel Gereksinimi Olan Çocukların Farkına Varılması. Oğuz Gürsel (Ed.) *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (1. Baskı) içinde s. 13-29, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Bolden, D. S., Harries, T. V. ve Newton, D.P. (2009). Pre-service primary teachers' conceptions of creativity in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 73(2), 143-157.
- Boutot, E.A., Guenter, T. ve Croizer, S. (2005). Let's Play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 285-292.
- Bozan, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Bramwell, G., Reilly, R.C., Lilly, F. R., Kronish, N. ve Chennabathni, R. (2011). Creative Teachers. *Roeper Review*, 33(4), 228-238.
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Egitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Can, H. (2015). Sources of teaching efficacy beliefs in pre-service science teachers. *Elementary Education Online*, 14(1), 333-348.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 8, 4–11.
- Charyton, C., Basham, K. M. ve Elliott, J. O. (2008). Examining gender with general creativity and preferences for creative persons in college students within the sciences and the arts. *Journal of Creative Behavior*, 42(3), 216-222.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103–123.
- Cheung, R. H. P. ve Leung, C. H. (2013) Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397-407.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Demir, S. ve Kale, M. (2019) İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016). Özel Eğitim Okullarının Yönetimsel Sorunları. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 21-49.

- Deniz, E. A. (2019). *Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Otizmlili Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dickey, A. (2017). *Exploring The Relationship Between Special Education Administrative Support And The Self-Efficacy Of Special Education Teachers*. Doktora Tezi, California State University, Fresno.
- Dilek, A. N. (2013). *Sosyo- Kültürel Özelliklerin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dobbins, K. (2009) Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers, *Education 3-13*, 37(2), 95-104.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı Düşünme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (2. Baskı) içinde s.167-192. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dülger, A. (2019). *Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarındaki İllüstrasyonların Çocukların Yaratıcılık Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Ekiz, D., Şahin, D. Z., ve Camadan, F. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin otizmlili çocuklarla iletişim yollarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* ,3(1),54-67.
- Emir, S ve diğerleri (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-116.
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 7(1), 73-87.
- Ergin, G. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Eripek, S. (2002). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (4. Baskı) içinde s. 1-14, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Esquivel, G. B. (1997). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Fatima Morais, M. ve Azevedo, I. (2010). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339.
- Fazelian, P. ve Azimi, S. (2013). Creativity in Schools. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 82, 719-723.
- Ferrando, M., Soto, G., Prieto, L., Sainz, M. ve Ferrandiz, C. (2016). Sentetik-yaratıcı zeka ve psikometrik zeka: eşik kuramı ve yaratıcı süreç analizi. *Türkiye Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 88-98.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? Robert Fisher ve Mary Williams (Ed.), *Unlocking Creativity Teaching Across the Curriculum* (1. Baskı) içinde 6-21. New York: David Fulton Publisher.
- Fleith, D. S. (2000) Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment, *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Frey, J.R. ve Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99–111.
- Furnham, A. ve Nderstrom, M. (2010). Ability, demographic and personality predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 957–961.
- Galyer, K., ve Evans, I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93-108.
- Gilmore, K. (2011). Pretend Play and Development in Early Childhood (With Implications for the Oedipal Phase). *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(6), 1157–1182.

- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Guilford, J.P. (1967). Creativity yesterday, today, and tomorrow. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Güler, T. (2007). Erken Çocukluk Döneminde “Oyun Planlama” Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D.D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Güngör, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children’s learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12–21.
- Hlasny, G. J. (2008). *Creativity: A Comparison of Gifted Students*. Doktora Tezi, Capella University, Minnesota.
- İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2 (1), 66-78.
- Jawlik, A.A. (2016). *Statistics from A to Z*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Johnson J.E., Christie, J.F. ve Yawkey, T.D. (1998). *Play and Early Childhood Development*, New York: Addison Wesley Longman.
- Johnson, A.P. (2015). Understanding creativity. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 11-20.
- Jung, S. ve Sainato, D.M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 74-90.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kaplan, A. Ö. ve Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: çocuğun gözünde yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kara, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karabulut Temel, E. (2018). *Yaratıcılık*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatiksel Analizler*. Ankara: Nobel.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (32. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış Ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların İşbirliği Davranışlarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaufman, J. C. (2006). Self-reported differences in creativity by gender and ethnicity. *Journal of Applied Cognitive Psychology*, 20, 1065-1082.
- Kaufman, J.C. ve Sternberg, R. (2007). Creativity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), 55-60.

- Kaya, A. (2010). *Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaycheng, S. (2016). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66.
- Kim, K.H. (2004). *Cultural Influence On Creativity: The Relationship Between Confucianism And Creativity*. Doktora Tezi, University of Georgia, Athens.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 240-255.
- Koç, F. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koçkaya, S. (2016). *Okul Öncesi Çocuklarının Çekingenlik Davranışları Üzerine Oyun Terapisi Uygulamalarının Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 203-214.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Köse, A., Uzun, M. ve Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriye Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 61-83.
- Küçük Alemdar, D. (2015). Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri-II. Rengin Zembat (Ed.), *Çocuk ve Oyun içinde* s. 2-15. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

- Lapeniene, D. ve Bruneckiene, J. (2010). Teachers' creativity in the domain of professional activity. Analysis of individual factors. *Ekonomika ir Vadyba*, 15, 642-649.
- Lee, I.R. (2013). *Pre-Service Teachers' Personality Traits And Creative Behaviors as Predictors Of Their Support of Children's Creativity*. (Doktora Tezi). University of Florida, Florida.
- Leech, N.L., Barret, K.C. & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate Statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Leuszler, L. (2015). *Teacher Knowledge And Self-Efficacy For The Inclusion Of Students With Autism Spectrum Disorders In The Regular Classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Nipissing University, Ontario.
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S.T. ve Cowdery, G.E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: the importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139-159.
- Maddux, J. E. ve Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity*. s. 218-238. New York: The Guilford Press.
- Malone, M. ve Langone, J. (1999). Teaching object-related play skills to preschool children with developmental concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(3), 325-336.
- Manwarin, J. S. (2011). *High stakes play: early childhood special educators' perspectives of play in pre-kindergarten classrooms*. (Doktora Tezi). University of South Florida, Florida.
- Mathisen, G. E., ve Bronnick, K. S. (2009). *Creative self-efficacy: An intervention study*. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 21-29.
- Mayhew, M.T. (2016). *General and Special Education Teachers' Self-Efficacy for Including Students with Disabilities*. (Doktora Tezi). Wilmington University, Delaware.
- Mermer, H. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerini Geliştirmede "Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu" Nun ve Serbest Oyunun Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Metin, N., Şahin, S. ve Şanlı, E. (1999). Okul öncesi düzeyde ve dört -dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 14-24.
- Metiner, E. (2015). Oyun Dağarcığını Geliştirme. Rengin Zembat (Ed.) *Çocuk ve Oyun* içinde s.2-12, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri*. Ankara.https://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/ozelegitimde_oyunetkinlikleri.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014b). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Oyun Etkinliği-1*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Oyun ve Hareket Etkinlikleri*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri 2018/19*. Ankara.
- Moore, M. ve Russ, S. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20, 427-436.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilissel Gelisim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Oğuz, D. (2011). *Çocukların açık-yeşil alan kullanım desenlerinin belirlenmesi: Çayyolu örneği* (Rap. No. 09B4347012). Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Oktay, A. (1987). Okul öncesi dönemde çocuğun temel uğraşı oyun. *Pembe Bağcık Dergisi*, 4, 8-10.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öncü, T. (2004). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 221-237.

- Öncül, N. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle ve Video Modelle Öğretimin Karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2004). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özen, A. (2009). Sosyal ve Duygusal Gelişim İçin Oyun Becerileri. E. Sema Batu (Ed.) *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri* (1. Baskı) içinde s.299-329, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, A.C. ve Ramazanoğlu, M.O. (2006). *Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Özerbaş, M.A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. İbrahim H. Diken (Ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı) içinde s. 56-87. Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmede rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(2), 43-60.

- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18(1), 1-26.
- Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Polat, S. (2013). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67 – 88.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Poyraz, H. (1999). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ramazan, O. (2015). Oyun etkinlikleri II. Rengin Zembat (Ed.) *Çocuk ve Oyun* içinde s.2-13, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Ranz-Smith, D.J. (2007). Teacher perception of play: in leaving no child behind are teachers leaving childhood behind?. *Early Education and Development*, 18(2), 271–303.
- Rimm-Kaufman, S.E. ve Sawyer, B.E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291-303.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sani Bozkurt, S. (2011). *Otizimli Çocuklara Rol Oyun Becerilerinin Öğretiminde Akran ve Yetişkin Modelin Kullanıldığı Video Modelin Etkililiği ve Verimliliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Sarar Boyraz, D. (2016). *Otizmli Çocuklara Kurallı Oyunların Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretim Yönteminin Etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(3), 494-519.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Shaw, J. M., ve Cliatt, M. J. P. (1986). A model for training teachers to encourage divergent thinking in young children. *The Journal of Creative Behavior*, 20(2), 81–88.
- Sheridan, M.D., Harding, J., Meldon-Smith, L. (2002). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years.*, London: Routledge.
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27-35.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. ve Boom, J. (2013). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249.
- Sivrikaya, T., Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1984-2001.
- Sun, C. (2017). *Attitudes Of Chinese Preschool Teachers Towards Inclusion Of Students With Special Needs In Relation To Teacher Self-Efficacy And School Climate*. (Doktora Tezi). University of the Pacific Stockton, California.
- Sünbül, A.M. (2016). Yaratıcılık ve sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesi. https://www.researchgate.net/profile/Ali_Suenbuel/publication/237402315_YARATICILIK_VE_SINIFTA_YARATICILIGIN_GELIS_TIRILMESI/links/56ce385408ae4d8

[d6499908a/YARATICILIK-VE-SINIFTA-YARATICILIGIN-GELIS-TI-RI-LMESI.pdf](#) adresinden 20.03.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şahin, F. (2014). Yaratıcılık-zeka ilişkisi: Yeni deliller. *İlköğretim Online*, 13(4), 1516-1530.

Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü İle Yaratıcı Kişilik ve Yaratıcı Çevre İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F. Ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 750-763.

Şengül, Y. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Nesneli Oyun Ve Taklit Becerilerinin Alıcı Ve İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı İle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Terpstra, J.E., Higgins, K. ve Pierce, T. (2002). Can i play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(2), 119-127.

Torrance, E. P. (1993a). The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(3), 131-135.

Torrance, E. P. (1993b). Understanding Creativity: Where to Start?. *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.

Trawick-Smith, J. ve Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher-child play interactions: Do teacher education and experience influence “good-fit” responses to children's play?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 106-128.

Tsai, K.C. (2013). Examining gender differences in creativity. *The International Journals Of Socail Science*, 13(1), 115-122.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 23, 944-956.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen Altınkaymak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Upitis, R. (2014). *Creativity; The State of the Domain*. In Measuring What Matters, People for Education, Toronto.
- Vural, C.T. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Warner, S. A.; Myers, K. L. (2010). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *The Technology Teacher*, 69, 28-34.

- White, R.E. (2012). *The power of play: A research summary on play and learning.* Children's Museum of Minnesota. <https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Wong, C. ve Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152–2161.
- Wood, E. ve Atfield, J. (1996). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum.* London: Paul Chapman Publishing.
- Wu, S.C. ve Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469-481.
- Yaman, D. (2019). *Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Yaman, T. (2015). *Beden Eğitimi Ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yenen, E. T. (2018). *Öğretmenlerin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi.* (Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 221-235.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeytun, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



EKLER

EK 1: Milli Eğitim Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.11458645

17/06/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 14.05.2019 tarihli ve 1900125432 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.06.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve UYGUR CELEP'in "Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
17/06/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI rehberliğinde tez başlığı “Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimi Öz Yeterlikleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri” adlı tez çalışması yapıyoruz. Bu ankette oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirleyecek sorular yer almaktadır.

Ankette yeter alan soruları okuyarak size en uygun seçeneği “(X)” şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Araştırmaya yapacağınız katkılar ve verdiğiniz samimi yanıtlardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

Marmara Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

Merve UYGUR CELEP

Marmara Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:	() Kadın () Erkek
2. Yaşınız:	() 25 yaş ve altı () 26-30 yaş arası () 31-35 yaş arası () 36-40 yaş arası () 41-50 yaş arası () 51 yaş ve üzeri
3. Branşınız:	() Özel Eğitim Öğretmeni () Okul Öncesi Öğretmeni Diğer.....
4. Mezun olduğunuz alan:	() Özel eğitim öğretmenliği () Okul öncesi öğretmenliği () Çocuk gelişimi Diğer.....
5. Eğitim durumunuz:	() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans
6. Mesleki çalışma yılınız:	() 0-5 yıl arası () 6-10 yıl arası

	() 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 21 ve daha fazla yıl
7. Kadro durumunuz:	() Ücretli öğretmen () Kadrolu öğretmen
8. Sınıf mevcudunuz:	() 0-5 () 5-10 () 10-14
9. Çalıştığınız engel grubu:	() Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik () Orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlik () Otizm
10. Sınıfta size yardımcı olacak kimse var mı?	() Evet () Hayır
11. Sınıfınızda normal gelişim gösteren öğrenciler var mı?	() Evet () Hayır
12. Üniversitede oyun ile ilgili bir ders aldınız mı?	() Evet () Hayır
13. Oyun ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	() Evet () Hayır Cevabınız “evet” ise kaç saat sürdü?
14. Oyun ile ilgili takip ettiğiniz kitaplar var mı?	() Evet () Hayır Cevabınız “evet” ise belirtiniz:
15. Yaratıcılık ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	() Evet () Hayır Cevabınız “evet” ise kaç saat sürdü?
16. Okul dışı hobileriniz var mı?	() Evet () Hayır Cevabınız “evet” ise belirtiniz:..... Ne kadar zaman ayırıyorsunuz?.....

Ek 3: Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz Yeterlik Anketi Kullanım İzni

The screenshot shows a Gmail interface on a Windows desktop. The browser address bar shows the URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLvHDgfbJNNHwZsZXGpgzjPWwjKjNHCL>. The Gmail header includes the search bar with the text "Postalarda arayın" and the Gmail logo. The left sidebar shows the "Gelen Kutusu" (Inbox) and a list of folders: "Yıldızlı", "Ertelendi", "Önemli", and "Gönderilmiş Postalar". The main content area displays an email from Merve Uygur to Metin Kadim. The email subject is "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi". The email body contains the following text:

Metin Hocam merhaba,
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrenciyim. Dr. Öğretim Görevlisi Oktay TAYMAZ SARI danışman hocamla özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin yeterlilikleriyle ilgili bir tez çalışması yürütmek istiyoruz. Literatür taraması yaparken çalışmanıza denk geldim. Çalışmanızda kullandığınız "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" ni tez çalışmamda kullanabilir miyim? İyi çalışmalar.

The email is dated 28 Şubat Per 17:34. Below the email, there is a response from Metin Kadim, dated 28 Şubat Per 20:43, which says: "Merhabalar Merve Hanım, tabiki kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar....". The email interface also shows the "Hangouts kişisi yok" (No Hangouts contact) message and a "Birini bulun" (Find one) link. The Windows taskbar at the bottom shows the date and time as 01:24, 8.04.2019.

Ek 4: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows operating system. The browser address bar displays the URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/QgrcHrtsGtvKDCBwLLgpChnkjnBtmhFBq>. The Gmail interface includes a search bar with the text "Postalarda arayın" and a sidebar on the left with the following sections:

- E-Posta Yaz** (Compose Email)
- Gelen Kutusu** (Inbox)
- Yıldızlı** (Starred)
- Ertelendi** (Deferred)
- Önemli** (Important)
- Gönderilmiş Postalar** (Sent Mail)

The main email content is as follows:

yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği Gelen Kutusu

Merve Uygur <merveuygur61@gmail.com> 15 Mart Cum 11:55

Alıcı: feyzullahsahin

Feyzullah Hocam merhaba,
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğretim Görevlisi Oktay TAYMAZ SARI danışman hocamla özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin yeterliklerinin kişilik özellikleriyle karşılaştırıldığı bir tez çalışması yürütmek istiyoruz. Literatür taraması yaparken çalışmanıza denk geldim. Sizin geliştirdiğiniz "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" ni tez çalışmamda kullanabilir miyim?
İyi çalışmalar.

Feyzullah SAHIN 15 Mart Cum 13:53

Merhabalar, Kullanabilirsiniz ----- Orijinal Mesaj ----- Kimden: Merve Uygur <merveuygur61@gmail.com> Kime: feyzullahsahin@duzce.edu.tr...

merveuygur61@gmail.com 15 Mart Cum 15:21

Alıcı: Feyzullah

Teşekkür ederim hocam.

Hangouts kişisi yok
[Burini bulun](#)

The Windows taskbar at the bottom shows the date and time as 08:22 8.04.2019.