

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OYUNSEVERLİK ALGILARIYLA
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE OYUNSEVERLİK
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**



BELKIS GONCA BALI

HAZİRAN 2021

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OYUNSEVERLİK ALGILARIYLA
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE OYUNSEVERLİK
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

BELKİS GONCA BALI

**EĞİTSEL TASARIM VE DEĞERLENDİRME DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR.**

HAZİRAN 2021



BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

24/06/2021

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme
Öğrencinin Adı Soyadı:	Belkıs Gonca Bali
Tezin Adı:	Okul Öncesi Öğretmenlerin Oyunseverlik Algılarıyla Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki ve Oyunseverlik Algılarının Çeşitli Demografikler Açısından İncelenmesi
Tez Savunma Tarihi:	24.06.2021

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Doç. Dr. Burak KÜNTAY
Enstitü Müdürü

Bu tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Yavuz Samur	
2. Üye:	Prof. Dr. Tolga Erdoğan	
3. Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Seda Saraç	



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad Soyad:

İmza:

ÖZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OYUNSEVERLİK ALGILARIYLA KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE OYUNSEVERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bali, Belkıs Gonca

Yüksek Lisans, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Yavuz SAMUR

Haziran 2021, 116 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretmenlerin oyunseverlik algılarının çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışmakta olan 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerden veri toplama amacıyla, kişisel bilgi formu kullanımının yanı sıra Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından hazırlanan “Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği” ve Tatar tarafından (2017) düzenlenen “Büyük Beş -50- Kişilik Testi” ölçekleri kullanılmıştır. İstatistiksel veriler için IBM SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmış ve katılımcıların demografik özelliklerindeki farklılaşmayı tespit etmek için ANOVA ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Katılımcıların kişilik özellikleri ve oyunseverlikleri arasındaki ilişkiyi bulabilmek için Pearson Korelasyon katsayısı ve kişilik özelliklerinin oyunseverlikleri üzerindeki etkisini hesaplamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon hesaplaması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin oyunseverliklerinin yüksek olduğu görülmektedir (Ort: 72,22 Ss: 12,39). Kişilik özellikleri ile oyunseverlik özelliklerine bakıldığında dışadönüklük, uyumluluk, baskılanmamışlık, duygusal dengelilik ve zeka/hayal gücü ile oyunseverlik arasında düşük ve orta düzeyde pozitif korelasyon

görüldüğü bulunmuştur. Çeşitli demografiklerden alınan bulgulara bakıldığında ise katılımcıların oyunseverlik algıları yaş, eğitim durumu, kurum türü, öğrenci sayısı, oyun konusunda aldığı eğitim ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Oyun, Oyunseverlik, Kişilik Özellikleri, Büyük Beşli



ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS’ PERCEPTIONS OF PLAYFULNESS AND PERSONAL TRAITS AND PERCEPTIONS OF PLAYFULNESS IN TERMS OF VARIOUS DEMOGRAPHICS

Bali, Belkıs Gonca

Master’s Thesis, Master Program in Educational Design and Evaluation

Supervisor: Assoc. Prof. Yavuz SAMUR

June 2021, 116 Pages

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers’ perceptions of playfulness and personality traits, and to examine teachers’ perceptions of playfulness in terms of various demographic characteristics. The sample of the study consists of 222 preschool teachers working in various provinces of Turkey in the second semester of the 2019-2020 academic year. In this study, besides the use of personal information forms to collect data from teachers, the “Adult Playfulness Scale” prepared by Yurt, Keleş and Koğar in 2016 and the “Big Five-50- Personality Traits” scale prepared by Tatar in 2017 were used. IBM SPSS 25.0 statistical package program was used for statistical data, and ANOVA and Independent Sample T test were applied to determine the difference in demographic characteristics of the participants. In order to find the relationship between the personality traits and playfulness of the participants, the Pearson Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression calculation were used to calculate the effect of personality traits on their playfulness. Considering the findings obtained as a result of the research, it is seen that the playfulness of the teachers is high (Mean: 72.22 Sd: 12.39). When personality traits and playfulness traits were examined, it was found that there was a low and moderate positive correlation between extraversion, compatibility, non-suppression, emotional instability and intelligence / imagination and playfulness. Considering the findings obtained from various demographics, the perceptions of playfulness of the participants

do not differ significantly according to their age, educational status, institution type, number of students, education and professional seniority.

Keywords: Early Childhood, Play, Playfulness, Personal Traits, Big Five





Oğullarıma...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması boyunca süren desteği, rehberliği ve tavsiyeleri için tez danışmanım Doç. Dr. Yavuz SAMUR hocama tüm kalbimle teşekkür ederim. Kendisi; kişiliği ve çalışkanlığıyla her zaman bana çok iyi bir örnek olmuştur. Rehberliği ve geri bildirimleri bu tezi yazarken hedeflerime ulaşmak için yolumu açmıştır. Tez savunmamda jüri üyelerim olan Prof. Dr. Tolga Erdoğan'a ve Dr. Öğr. Üyesi Seda Saraç'a değerli öneri ve yorumları için teşekkür ederim.

Ayrıca Yetişkin Eğlence Eğilim Özelliği Ölçeği'nin Türkçe formunu paylaştığı için Özlem YURT'a ve Büyük Beş-50 Kişilik Testi'nin Türkçe formunu paylaştığı için Arkun TATAR'a çok teşekkür ederim.

Aldığım her kararda beni destekleyen, yapmak istediğim her şey için elinden geleni yapan sevgili eşim Ufuk BALI'ye çok teşekkür ederim. Canım çocuklarım Devrim Rüzgar BALI ve Atlas Deniz BALI'ye varlıklarıyla bana ilham oldukları için teşekkür ederim.

Son olarak bu çalışmada yer alan her katılımcıya ayırdıkları zaman ve içten cevapları için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iiiv
ABSTRACT.....	vii
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	iiix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırma Soruları.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Tanımlar.....	5
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	6
2.1 Oyun.....	6
2.2. Oyun Teorileri	7
2.2.1. Klasik Oyun Teorileri.....	7
2.2.2. Modern Oyun Teorileri	7
2.2.2.1 Psikanalitik Teori	7
2.2.2.2. Bilişsel Teoriler.....	8
2.3. Oyun Temelli Öğrenme.....	9

2.4.Oyunseverlik.....	11
2.4.1.Çocuklarda Oyunseverlik.....	15
2.4.2. Yetişkinlerde Oyunseverlik.....	16
2.5. Beş Faktör Kişilik Kuramı	18
2.5.1.Beş Faktör Kuramının Gelişimi.	20
2.5.2. Beş Faktör Kuramı Özellik Tanımları.....	23
Bölüm 3: Yöntem.....	27
3.1 Araştırma Modeli.....	27
3.2. Katılımcılar	27
3.3. Verilerin Toplanması	30
3.3.1. Veri Toplama Araçları.	30
3.3.1.1. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği.....	31
3.3.1.2. Büyük Beş -50- Kişilik Testi.....	31
3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.3.2. Veri Toplama İşlemleri.	32
3.3.3. Veri Analiz İşlemleri.....	32
3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri.....	34
3.4. Sınırlamalar	34
Bölüm 4: Bulgular.....	36
4.1.Katılımcılara Ait Demografik Veriler.....	36
4.2. Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular	37
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	48
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar	48
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar	50
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar	51
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar.....	52

5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar	53
5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar	54
5.7.Yedinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar.....	55
5.8. Sekizinci ve Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar	56
5.9. Öneriler	59
5.9.1.Araştırmacıya Yönelik Öneriler	59
5.9.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	77
A. Yetişkin Eğlenceli Eğilimi Özelliği Ölçeği.....	78
B. Büyük Beş -50- Kişilik Testi	82
C. Kişisel Bilgi Formu	93

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Fiske'den Lorr'a 5 Güçlü Faktör	23
Tablo 2 Büyük Beşli Özellik Faktörleri ve Özellik Ölçekleri.....	25
Tablo 3 Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	28
Tablo 4 Katılımcıların Oyun ile İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	29
Tablo 5 Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği ve Büyük Beş -50- Kişilik Testi Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı	33
Tablo 6 Katılımcıların Okul İçinde Oynadıkları Oyunların ve Oyunların Oynanma Sıklıklarının Dağılımı	36
Tablo 7 Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler.....	37
Tablo 8 Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 9 Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 10 Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	39
Tablo 11 Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	40
Tablo 12 Katılımcıların Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	41
Tablo 13 Katılımcıların Oyun Konsusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve t testi Sonuçları	42
Tablo 14 Katılımcıların Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puanları ile Kişilik Testi Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Regresyon Analizi Sonuçları	42
Tablo 15 Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Üzerindeki Etkisini Belirleyen Regresyon Analizi Sonuçları.....	44

Tablo 16 Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Eğlence Arayışı Üzerindeki Etkisini Belirlemek için Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları	45
Tablo 17 Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Baskılanmamışlık Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları	46
Tablo 18 Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Kendiliğindenlik Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları	46



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Beş faktör kuramına göre kişilik gelişimi şeması.....	20
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BBKK	Büyük Beşli Kişilik Kuramı



Bölüm 1

Giriş

1.1. Problem Durumu

Geçtiğimiz yarım yüzyılda, sinirbilimden, biyoloji, psikoloji, eğitim ve bilgisayar araştırmacılarına kadar bilimin her alanında çalışanlar, oyunu derin bir biyolojik ve uygarlaşma süreci olarak tanımlamışlardır (Shen, 2010). Çocuklar, tüm kültürler boyunca oyun oynamış ve oyun yoluyla becerilerini geliştirmiştir. Oyun beyni şekillendirir, insanları daha uyumlu hale getirir, motive eder ve insanların gerçeklerle baş edebilmesine yardımcı olur. Oyun, yaratıcılığı teşvik eder ve insan gelişiminin her alanında merkezi bir unsur olarak gelişmeye devam eder (Brown, 2009; Ellis, 1973; Hellendoorn, Van Der Kooij & Sutton-Smith, 1994; Huizinga, 1955; Lieberman, 1977; Tegano, 1990). Oyun, eğlencenin özünü oluşturur, kişinin bireyselliğinin ve insanlığın ifade edilmesine yardımcı olur (Brown, 2009).

Oyun hayatın bir parçası olmasına rağmen, oyunseverlik, oyunla kıyaslandığında literatürde çok az çalışılmıştır (Shen, 2010). Son yıllarda oyun oynamanın önemine dair araştırmalarda ciddi bir artış vardır. Oyunseverlik çalışmaları, oyunun kişideki gerilimi azalttığı, grupla uyumu arttırdığı, can sıkıntısını azalttığı ve performansı iyileştirdiğini gösterir (Bowman, 1987; Glynn & Webster, 1992, 1993; Guitard, Fernland & Dutil, 2005).

Oyunun, oyunseverlikle bağlantısını araştıran birçok araştırma yapılmıştır, ancak oyun ortaya çıktığında, oyunun kişi için ne anlama geldiği ya da kişinin çevreyle etkileşimde oyunseverliğin ortaya çıkmasına neden olan dinamik süreçler hakkında yeterince araştırma yapılmamıştır (Barnett, 1991b; Barnett & Klitzing, 2006; Lieberman, 1977, Schaefer & Greenburg, 1977). Oyunseverliğin; bir kişilik özelliği olarak ele alınıp, diğer kişilik özellikleriyle birlikte incelenmesi, oyun hakkındaki araştırmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Barnett, 1990). Oyunseverlik araştırmaları, içsel psikolojik nitelikleri araştırarak bireye ve bireyi oyuncu yapan özelliklere odaklanır.

Yetişkin oyunseverliği, çocuk oyunseverliğinden çok daha az çalışılmıştır (Glynn & Webster, 1992). Oyunseverliğin sosyal yansımalarının yetişkinler arasında çocuklara göre daha az kabul edilebilir olması, yetişkin oyunseverliği üzerine yapılan araştırmaların az olmasının bir sebebi olabilir (Lieberman, 1977). Diğer bir sebep, oyunseverliğin görünürde pratik kullanışlılıktan yoksun olması ve yetişkinlikte giderek artan rasyonel zihin için çekici olmayan bir nitelik olarak görülmesidir (Olsen, 1981; Piaget, 1951). Buna rağmen, oyunseverliğin çocuk büyüdükçe azaldığına dair hiçbir veri yoktur, aksine çocuk büyüdükçe, oyunseverlik de çocukla birlikte gelişir (Sutton-Smith, 1966).

Yapılan bazı araştırmalar oyunseverliği, Büyük Beş kişilik özellikleri gibi kapsamlı kişilik teorileriyle açıklamaya çalışmıştır (Woszczyński, Roth, & Segars, 2002). Ancak Büyük Beş'in kişisel özelliklerini çok geniş kapsamda ele aldığı ve bu sebeple oyunseverliği açıklamada sınırlı bir faydaya sahip olduğunu söyleyen araştırmalar da vardır (Spielberger, 1983). Mannell (1982) ise kişideki eğlence eğilimini ölçmek için Büyük Beş gibi kapsamlı teoriler kullanmış ve bunun sonucunda eğlence eğiliminin içsel motivasyon, duyu arayışı, kontrol odaklı olma gibi oyunseverliği tanımlamada kullanılan özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik algıları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki ve öğretmenlerin oyunseverlik özelliklerinin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesidir. Bu çalışmada demografik veri olarak yaş, eğitim durumu, çalışılan kurum türü, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki deneyim ve oyun konusunda eğitim alma durumundan yararlanılmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

Bu çalışmanın temel problemini “Okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik düzeyleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bunun yanında bu araştırmada çeşitli demografik veriler kullanılarak bu verilerin

öğretmenlerin oyunseverlik algılarına göre değişimleri incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma soruları üzerinde çalışılmıştır.

- 1- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları yaşa göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları kurum türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 5- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları mesleki deneyime göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 6- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 7- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları oyun konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 8- Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9- Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri oyunseverlik algıları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocuğun ve yetişkinin kişiliğini anlamada bilinen önemine rağmen, oyunseverlik eğitimde çok az çalışılan bir konu olmuştur. Mevcut oyunseverlik araştırmaları, oyunsever kişinin sadece psikolojik özellikleriyle ilgilenmektedir (Shen, 2010). Oyunseverliği tanımlayan özellikler cinsiyet, yaratıcılık ve ıraksak düşünmeyle ilişkilendirilmiştir (Taylor & Rogers, 2001). Bu araştırma oyunseverliği etkileyen demografik yapıları incelemesi bakımından önemlidir.

Literatürde yetişkin oyunsever kişiler komik, mutlu, yüksek öz tatmine sahip kişiler olarak belirtilmektedir (Bateson, Bateson, & Martin, 2013; Proyer, 2014).

Ayrıca çalışmalar oyunseverliğin yüksek iş tatmini ve performansı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Yu, Wu, Chen, & Lin, 2007).

Okul öncesi dönemde yetişkin oyunseverliği, çocuk oyunseverliği kadar önemlidir çünkü yetişkinler çocuklarla sürekli bir etkileşim halindedir. Fakat bu alanda yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Yurt & Keleş, 2016). Eğitimde oyunseverliğin etkileri konusundaysa daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Pinchover, 2017). Lieberman'a göre öğretmenlerin oyunseverliği, çocukların oyunu, oyunseverliği ve farklı düşünceleri ile bağlantılıdır, eğer bir öğretmen oyunseverse çocukların eğlendiği bir ortam yaratabilir ve oyunlarında esnek ve yaratıcı olabilir (1977). Öğretmen sınıf ortamında eğlenceli davranışlar sergilerse, çocukların oyunseverliği ve oyun oynama davranışlarını geliştirir (Singer, 2013). Öğretmenlerin oyunseverlikleri profesyonel deneyimle ilgilidir, literatüre göre yirmili yaşlarda ve otuzlu yaşların başındaki öğretmenler ve beş yıl deneyime sahip öğretmenlerin oyunlarında daha esnek ve oyun davranışı için daha istekli oldukları belirtilmiştir (Lieberman, 1977). Daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin ise daha oyun konusunda daha dirençli oldukları görülmektedir (Lieberman, 1977).

Oyun oynamak doğal bir eğilim olsa da oyunseverliğin önemli yönlerinin nasıl öğretilebileceğini tartışmak ve oyunseverlik çalışmalarını öğretmen yetiştirme programlarına dahil etmek, öğretmenlerin oyun oynama davranışı üzerinde etkili olacaktır (Hakkarainen, 2009). Oyun, çocukların erken yaşta öğrenmeleriyle çok yakından ilişkilidir, bu sebeple öğretmenlerin oyunseverlik algılarının hangi faktörlerden etkilendiğinin çalışılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Oyunseverlik çalışmaları literatürde çok fazla çalışılan bir konu olmamıştır, öğretmen oyunseverliği çalışmaları ise çok daha kısıtlıdır. Shen (2010) oyunseverliğin bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın öğretmenlerin oyunseverliğini etkileyen faktörleri anlamak ve öğretmenlerin oyunseverlikleri için yapılacak çalışmalara yardımcı olması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5.Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan temel eğitim dönemine gelene kadar olan sürede, çocuğun gelişim düzeyi ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı bir çevre yaratarak, çocukların bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal yönden gelişmelerine destek olan, çocukları toplumsal değerler doğrultusunda yönlendirerek onları ilköğretim programlarına hazırlayan, temel eğitime uygun süreç (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı, 2016).

Oyun: Dışarıdan gelen kurallardan bağımsız, kişinin aktif katılımını gerektiren, ürün yerine sürece odaklanan, keşifsel davranışlarla şekillenen, gerçek olmayan ve içsel bir motivasyonla yapılan davranışlardır (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983).

Oyunseverlik: İçsel motivasyon, içsel kontrol ve gerçekliği askıya alma özgürlüğü denilen üç ögenin varlığına sahip olarak herhangi bir durumun içinde bulunmak (Bundy, 1997).

İçsel Motivasyon: Oyuncunun dışarıdan gelen herhangi bir etki olmaksızın oyuna katılımını ifade eder (Rubin vd., 1983).

İçsel Kontrol: Oyuncuların bir etkinliği başlattıkları, kurallar koydukları, materyal seçtikleri, etkinliği yönlendirdikleri ve sonlandırdıkları, bunları yaparken de eylemlerine bağımsız olarak karar verdiklerini ifade eder (Bundy, 2012).

Gerçekliği Askıya Alma Özgürlüğü: Oyuncunun nesnel gerçekliğe yakın olmaya karar vermesini ifade eder, etkinlik gereksiz kısıtlamalardan arındırılmıştır (Bundy,2012). Başka bir deyişle oyuncu, etkinlik sırasında birini veya bir şeyi taklit eder, alışılmadık yollarla nesneleri yapar ya da kullanır ((Rubin vd., 1983).

Kişilik: Bireyi karakterize eden, nispeten kalıcı duygu, düşünme ve davranış tarzları (Costa & Kay, 1995).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Oyun

Oyun; insanlık tarihinin başlangıcından beri birçok çalışmaya konu olmuş ve çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. 2400 yıl önce Platon Kanun kitabında çocukluktaki eğlenceli etkinliklerin, yetişkinlik becerilerinin gelişimi için önemini savunmuştur (akt. Lisi, 2013). Jean-Jacques Rousseau çocuğun doğal bir ortamda oyun oynamasının, onun medenileşmesinde rol oynadığını düşünmüştür. Filozof Immanuel Kant, oyun konusunda romantik bir bakış açısı geliştirmiş ve oyunun çocuğun ruhunu özgürleştirdiğini söylemiştir. Psikolog Karl Gross (1901) da Plato gibi yetişkinlik becerilerinin çocukluktaki oyunlarda kazanıldığını belirtmiştir. Eğitim reformcusu John Dewey, Rousseau'dan etkilenmiş ve oyunun çocuğun gelişiminde çok önemli olduğunu savunmuştur (Dennis, 1970). Freud (1975), oyunun bireyin davranışına olan etkisinden bahsetmiştir ve birçok psikanalist onu takip etmiştir.

Oyun tanımının asıl temelini ise Huizinga'nın görüşleri oluşturur. Huizinga (2013) yaptığı tanımda oyunun; gönüllü, serbest, belli bir mekanla sınırlı, başı ve sonu olan, hayatın dışında yer alıp yine de oyuncuyu tamamen içine alabilen bir eylem olduğunu belirtir. Jonhson, Cristie ve Wardle (2005)'a göre oyunu tanımlamak, oyun doğasının belirsiz olması ve karmaşıklığı sebebiyle zordur. Curtis (1994) ve Wardle (1987) oyunu, içten gelen motivasyonla yapılan, zevk veren ve gerçek olmayan etkinlikler olarak tanımlamıştır. Armstrong (2006) 'a göre oyun sürekli değişen, etkileşimli, yaratıcı, hayal gücüne dayanan dinamik bir süreçtir. Samuelsson ve Carlsson (2008) oyunun tüm karmaşıklığına rağmen bütün çocukların oyunda yer aldığını söylemektedir. Oyun çocuğun günlük hayatının bir parçasıdır. İş ve oyun çocuk için birbirinden ayrılamaz. Almon (2003)'a göre oyun dünya üzerindeki tüm çocukları birleştiren evrensel bir dildir. Sluss (2005), oyunun gönüllü, aktif katılım gerektiren, sembolik, dış faktörlerden bağımsız, sonuçtan ziyade sürece odaklı ve zevk veren eylemler olduğunu söylemiştir. Johnson, Cristie ve Yawkey (1987) ise oyunun

içten gelen bir motivasyonla, serbest seçilmiş, sürecin üründen değerli olduğu, pozitif etkisi olan, hayal gücüne dayalı etkinlikler olması gerektiğini belirtmiştir.

2.2. Oyun Teorileri

Oyun teorileri oyunu açıklamaya çalışan ve bazı durumlarda oyun davranışını tahmin etmeye yarayan açıklamalardır. Teoriler, oyunun ne olduğunu ve oyunun sebeplerini bulmaya çalışırlar. Teoriler klasik ve modern teoriler olarak iki gruba ayrılır. Klasik teoriler 19.yy. da ve 20.yy. erken dönemlerinde geliştirilmişlerdir. Modern teoriler ise 1920’den sonra geliştirilmiş, ve oyun olgusunu anlamakta kaydedilen ilerlemeyi gösteren araştırmalardır (Johnson, Cristie &Yawkey, 1987).

2.2.1.Klasik oyun teorileri. Klasik oyun teorileri oyunun varlık sebebini ve neyi amaçladığını sorgulamışlardır. Ellis (2011) klasik teorilerin, deneysel araştırmalardan çok felsefik bakış açılarıyla geliştirildiğini belirtmiştir. Klasik teorilerden Artı Enerji (Surplus Energy) ve Yeniden Yaratma teorileri (Recreation) teorileri oyunu enerji düzenlemesi olarak görmüşlerdir (Ellis,2011). Tekrarlama (Recapitulation) ve Uygulama (Practice) teorileri ise oyunu içgüdü kavramıyla açıklamaya çalışmışlardır (Johnson vd., 1987).

2.2.2. Modern oyun teorileri. Modern oyun teorileri deneysel araştırmalar sonucu oluşturulan, oyunun neden var olduğunu araştırmaktan çok oyunun çocuk gelişimindeki rolünü ve oyuna sebep olan öncül durumları belirlemek için yapılmış çalışmalardan oluşmaktadır (Ellis, 2011). Modern oyun teorileri Psikanalitik ve Bilişsel teoriler olarak sınıflandırılmıştır.

2.2.2.1. Psikanalitik teori. Psikanalitik teorinin kurucusu Sigmund Freud, oyunun çocuğun duygusal gelişiminde çok önemli bir role sahip olduğunu düşünür. Freud sistematik bir oyun teorisi geliştirmemiş, oyunun karşısında olan durumun oyunsuzluk değil gerçeğin kendisi olduğunu söylemiştir (Koçyiğit vd., 2007). Freud (1961) travmatik olayların çocuklarda yarattığı olumsuz duygulardan kurtulmak için oyunun katartik bir etkisi olduğu savunur. Oyun, çocuğun gerçeklerden uzaklaşmasına

ve kötü bir deneyimin pasif alıcısı olmaktan ziyade, deneyimi yaşayan kişi olmasına yardımcı olur.

Tekrarlayan oyunlar çocuğun hoş olmayan olaylarla baş etmesine yardım eden diğer bir mekanizmadır (Jonhson vd. 1987). Oyunda defalarca yaşanan kötü olaylar, oyun içinde çocuğun baş edebileceği kadar küçük parçalara bölünür, bu yolla çocuk yaşadığı travmayla ilgili olumsuz duyguları zaman içinde tamamen anlamaya başlar.

Diğer bir psikanalitik teorisyen olan Erikson ise Freud'dan farklı olarak kişilik gelişiminin ömür boyu sürdüğünü savunur (akt. Johnson vd., 1999). Erikson'a göre oyun, çocuğun psikososyal gelişimini yansıtan aşamalarla ilerleme kaydeder. Çocuk; geçmişi, geleceği ve bugünü sahnelemek için oyun oynar. Bu oyunlar çocuğa gelişiminin her basamağında karşılaşılabileceği sorunlarla başa çıkabilmesi için yardım eder (Saracho & Spodek, 2006).

2.2.2.2. Bilişsel teoriler. Bilişsel alandaki en önemli kuramcılar olarak Piaget, Vygotsky, Bruner ve Smilansky sayılabilir (Önder,2017). Sırasıyla Piaget'nin, Vygotsky'nin ve Smilansky'in oyun konusundaki görüşlerine yer verilecektir.

Piaget'ye göre çocuklar düşünce süreçlerinin yetişkinlerinkine gittikçe benzer hale geldiği bir dizi farklı bilişsel aşamadan geçer (Johnson vd, 1999). Çocuğun zihinsel yapısı, asimilasyon ve akomodasyonun karşılıklı etkileşimi sonucu gelişir. Asimilasyon, çocuğun dış dünyada yeni karşılaştığı durumları daha önce edindiği şemalarla karşılaştırması iken, akomodasyon, çocuğun çevresiyle bedeni aracılığıyla etkileşimde bulunması ve çevreyi taklit etmesidir (Önder, 2017). Piaget çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını oyun yoluyla kontrol ettiğini söyler, bunun olması için de çocuğun bildiği mevcut şemalarını kullanarak dengeleme sürecine girmesi gerekir (Sevinç, 2004). Bu denge her zaman değişebilir. Oyunda sonucun değil sürecin önemli olduğunu söyleyen Piaget'ye göre çocuklar pratik oyundan kurallı oyuna doğru bir dizi oyun döneminden geçerler. Piaget (1962) oyunun bir davranış değil, davranışsal yönelim olduğunu belirtir.

Vygotsky oyunu bir keşif ve yeni bir oluşum olarak görmektedir (Sevinç,2004). Sembolik hareketler ve nesneler oyunun anahtarıdır (Önder, 2017). Vygotsky oyunun 3 yaşında -mış gibi oyunlarla başladığını söyler, bu oyunlar sosyodramatik oyunlardır. İçinde bulunduğu dünyayı öğrenebilmesi için çocuğun

yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişimde olması önemlidir. Çocuk tek başına oynasa bile oyunun parçaları toplumu ifade ettiği için oyun toplumsaldır (Nicolopoulou,1993). Çocuk oyun oynayarak dünya hakkında bilgi sahibi olur.

Smilansky (1968)'nin araştırmaları çocuğun oyun yoluyla nasıl öğrendiği ve gelecekteki akademik başarı ve oyun arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır. Smilansky'nin oyun modeli, işlevsel oyun, koşullu oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. İşlevsel oyun çocuğun kaslarını kullanarak katıldığı oyunlardır. Smilansky (1968) işlevsel oyunun çocuğun fiziksel organizmasını aktive etme ihtiyacından kaynaklandığını söyler. Koşullu oyun erken çocukluk döneminde başlar ve çocukların yaratıcılıklarını kullanmaya başladıkları sensorimotor aktiviteleri içerir. Kurallı oyunlar, çocukların kural fikrini anlamalarına, kuralları kabul etmelerine ve kurallara göre oynamalarına izin verir. Sembolik oyun dönemi ise çocukların çevrelerini anlamaya başladıkları ve gördüklerini taklit ettikleri en olgun dönemdir (Smilansky,1968).

2.3. Oyun Temelli Öğrenme

Oyun çocuk için eğlence olduğu gibi aynı zamanda öğrenmelerini ve gelişimlerini sağlayan, etkin öğrenmenin verimli şekilde gerçekleştiği, eğitim programının bir parçasıdır. Bu açıdan bakıldığında oyunun, bütün gelişim alanlarını destekleyen, en doğaçlama ve etkili öğrenme ortamını oluşturduğu söylenebilir (Sevinç, 2004).

Oyun temelli öğrenme, oynarken öğrenmedir. Oyunun kesin tanımı, hangi etkinliklerin oyun sayılabileceği de dahil olmak üzere hala tartışma konusu olsa da, oyun temelli öğrenme konsept olarak oyunun karmaşık tanımından uzaktır (Wallerstedt, 2012). Bir aktivitenin oyun sayılabilmesi için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmez fakat oyun temelli öğrenmenin tanımını yapabilmek için oyun oynarken öğrenme gereklidir (Pyle &Daniels, 2017). Yapılan çalışmalarda oyunlaştırarak öğretmenin, çocuğun öğrenme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür (Samur,2015).

Serbest oyun ve kurallı oyun, oyun temelli öğrenmenin iki odak noktasıdır. Serbest oyun çocuk tarafından yönlendirilen, gönüllü, içsel motivasyonlu ve eğlenceli

oyunlardır (Ashiabi, 2007). Kurallı oyun, oyunda öğrenme fırsatları yaratmak amacıyla belli bir düzeye kadar öğretmen katılımı gerektiren oyunlardır (Weisberg, Hirsk-Pasek & Golinkoff, 2013).

Oyun temelli öğrenme çoğunlukla çocuk tarafından yönlendirilen, süreç boyunca araştırma, inceleme, gözlem yapma, fikir üretme ve denemeler yapılan açık uçlu, esnek ve yaratıcı bir süreçtir (Tuğrul, 2014). Okulda oynanan serbest oyun ve öğretmen rehberliğinde oyun akademik ve sosyal öğrenmeye güçlü bir destek sunar (Hirsk-Pasek&Golinkof, 2008). Oyun temelli öğrenme, öğretmen tarafından izlenecek kuralcı bir müfredat içermez, bunun yerine öğretmen sınıftaki çocuklarla yakın etkileşim içinde bulunarak, çocukların ilgilerini ve öğretmenin zorunlu hedeflerini birleştirir (Van-Oers & Duijkers, 2013).

Erken çocukluk eğitiminde oyun temelli öğrenme, gelişimsel öğrenme ve akademik öğrenme becerileri açısından önemlidir (Ghafouri & Wien, 2005; Ramani &Eason, 2015). Gelişimsel öğrenme; sosyal duygusal beceriler, genel bilişsel beceriler ve öz düzenleme becerileri gibi alanları içerir.

Oyun temelli öğrenmenin gelişimsel faydaları çocuğun sınıf içinde serbest oyundaki rolünden kaynaklanır, bu sebeple öğretmenin akademik gelişim endişesiyle serbest oyun süresinde azalmaya gitmemesi gerekmektedir (Bowdon, 2015). Çocuklar serbest oyun sırasında problem çözme becerilerinde, diğer etkinliklerdekilere göre daha başarılı olurlar (Gmitrova & Gmitrov, 2004). Çocukların akranlarıyla oyunu, liderlik ve kurallara uyma, çatışmaları çözme, başkalarının duygusal refahını destekleme gibi sosyal ve duygusal yeterlilik geliştirmelerine yardımcı olur (Ghafouri & Wien, 2005). Oyun sırasında müzakere etme ve kurallara uyma fırsatı sağlanan çocuklar, öz düzenleme becerilerinde başarılı olurlar (De La Riva&Ryan, 2015).

Oyun temelli etkinlikler okuma yazmaya hazırlık ve matematik gibi akademik konularda öğrenmeyi etkiler. Akademik öğrenmeyi desteklemek için öğretmenlerin; önceden tasarlanmış oyunlara liderlik ettiği, öğrencilerle işbirliği yaptığı ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için çocuk önderliğindeki oyuna müdahale ettiği öğretmen destekli kurallı oyunların kullanılması yararlıdır (Sharp, Escalante & Anderson, 2012). Akademik gelişme için oyun temelli öğrenmeyi kullanmak; öngörülen akademik hedeflerin ilgi çekici olmasını sağlar ve öğretilen konunun gelişimsel olarak uygun biçimde öğretilmesine olanak tanır (Balfanz, Ginsburg & Greenes, 2003).

Oyun sayesinde çocuk, dünyayı anlamlandırır, düşünce becerilerini geliştirir, dürtülerini kontrol etmeyi öğrenir, duygularını doğru şekilde ifade etmeyi, yaratıcı düşünmeyi, yaptığı hatalardan ders almayı ve iletişim kurmayı öğrenir (Önder, 2017). Oyun oynarken çocuklar tamamen yaptıkları işle ilgilenirler, oyun sürekli bir pratik ve tekrar gerektirir, oyun sırasında çocuklar oyunun zorluk seviyesini kendileri belirler, bu sebeple oyun her zaman gelişimsel açıdan uygundur (Stroh, Robinson ve Proctor, 2008).

Oyunlar; çok çeşitli olmaları ve öğretilmesi zor beceriler öğretilirken gereken motivasyonu sağlaması bakımından eğitimciler için öğrenme süreçlerini planlarken kullanılan etmenlerden biridir (Özkan & Samur, 2017). Oyun, çocukların öğrenmesi gereken içerik bilgisini öğrenmelerini kolaylaştırır, sosyal beceri, yetkinlik ve öğrenme becerilerini geliştirir (Wood & Attifield, 2005). Oyun çocuklar için eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve bir öğretmenin oyuna ayırdığı süre, oyuna verdiği değerle ilgili önemli mesajlar verir (Martlev vd, 2011). Oyun temel öğrenme şekil olarak kabul edildiğinde, çocuklar için farklı öğrenme deneyimlerinin keşfetme, geliştirme ve sergileme ortamı da sağlanmış olur (Önder, 2017).

Teorik ve ampirik olarak oyun, yakınsak ve ıraksak problem çözme becerilerine bağlanır (Vanderberg, 1980). Çocuğun yakınsak ve ıraksak düşünme süreci, oyundan etkilenir (Barnett, 1990). Bilişsel yetenekler oyun kullanılarak geliştirilebilir. Gross (1898) oyunun en önemli işlevlerinden birinin çocuktaki problem çözme becerisini geliştirmek olduğunu söyler. Oyun oynamak yeni yollar keşfetmeye, yaratıcılığın geliştirilmesine ve problem çözme becerilerine yardımcı olur (Sutton Smith, 1997). Oyun çocuğun çevresine karşı esnek bir şekilde bakabilmesini, ve problem çözerken gelişmiş bir bilişsel yöntem kullanmasını sağlar (Barnett, 1990). Oyun deneysel ve esnek olması sebebiyle çocuğun düşünme becerisinin gelişmesine de katkıda bulunur.

2.4. Oyunseverlik

Oyunseverlik araştırmaları 1940’larda bir grup akademisyenin, bir kişiyi oyunsever yapan içsel niteliklere odaklanarak, dikkatlerini oyun davranışından oyun oynayan kişilere çevirmeleriyle başlamıştır (Ellis,1973). Oyunseverlik bugüne kadar

çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel olarak oyunseverlik, yararlı ve etkileyici bir kişilik özelliğidir. Yararlı olması bağımsızlık, kendine güven, aktif ve hedef odaklı olmakla ilgilidir. Etkileyici özelliği ise duyarlı, hassas ve ilgili kişiliğe sahip olmaktır (Bozionelos & Bozionelos, 1999). Torrance (1961) ve Wallach ve Kogan(1965) oyunseverliği, yaratıcı olan ve daha az yaratıcı olan çocuklar arasında ayırıcı bir kişilik özelliği olarak görmüşlerdir (akt Barnett, 1990). Bundy (1991) ise oyunseverliğin dört temel özelliği olduğunu söyler. Bunlar içsel motivasyon, iç kontrol, gerçekliğin kısıtlamalarını askıya alma özgürlüğü ve çerçevelemedir.

Lieberman oyunseverlik kelimesini literatüre kazandıran kişidir (1965,1966). Lieberman (1977)'a göre oyunseverlik; çocukluk yıllarının ötesine geçen, mizah duygusunun bileşenleri olan neşe, sevinç ve kendiliğinden olma halidir. Lieberman (1977) oyunseverliğin hayat boyu sahip olunan ve ifade edilebilen bir kişilik özelliği olduğunu belirtir. Tüm çocuklar ve yetişkinler kişisel ve çevresel faktörlerle değişen farklı oyunseverlik özelliklerine sahiptir. Lieberman (1977) oyunseverliğin fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, belirgin neşe ve mizah anlayışı olmak üzere beş özelliği olduğunu söyler.

Lieberman'a (1977) göre; fiziksel kendiliğindenlik; çocuğun oyun sırasındaki gösterdiği koordinasyon ve motor becerileridir. Sosyal kendiliğindenlik, çocuğun oyun sırasında diğerleriyle iletişimde liderlik, başkalarının ihtiyaçlarına cevap verme, işbirliği, girişimci olmak gibi özelliklerin kalitesidir. Bilişsel kendiliğindenlik çocuğun oyunda farklı rollere girebilmesi, bilinmeyen oyunlar üretebilmesi ve farklı materyalleri oyunlarında kullanabilmesi gibi yaratıcı becerileri içerir. Belirgin neşe, çocuğun oyun sırasında doğasının bir sonucu olarak ifade ettiği özellikleridir. Bu özellikler coşkunluk, heyecanlı olma, neşe, kısıtlamalardan bağımsız olma ve oyun sırasında çıkardığı seslerdir. Mizah anlayışı; yapılan şakalardaki komik tarafı görebilme, dalga geçme, eğlenceli olma, başkalarının anlattığı hikayelere gülebilme, ve komik hikayeler anlatabilme gibi özellikler içerir.

Lieberman (1966) oyunseverliğin beş özelliği olan fiziksel kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, belirgin neşe ve mizah anlayışını ölçmek üzere 12 maddelik, 5'li likert ölçeği geliştirmiştir. Ölçekte oyunseverlikle ilgili olmayan 2 madde vardır. Bunlar çocuğun ne kadar zeki ve ne kadar çekici olduğunu ölçmek için koyulmuş 2 maddedir. Ölçek, ölçülen özelliğin miktarını ve kalitesini

bozmamak için nicel(A) ve nitel(B) alt bölümlere ayrılır (Lieberman,1965). Ölçek için her anaokulundan iki öğretmen görevlendirilmiştir, oyunseverliğin beş özelliğini ölçmek üzere 10 maddeden alınan 10 puan ve 2 ek maddeden alınacak olan 2 puanla birlikte toplam 12 puan elde edilen ölçek, öğretmenler tarafından derecelendirilmiştir (Lieberman, 1965).

Barnett'e (1991) göre oyunseverlik, çocukların oyuna katılma eğilimidir. Oyun, çocukların yaşadıkları hoş olmayan durumların olumsuz etkilerinden kurtulmaları için bir yoldur, ve aynı zamanda çocuğa kendi arzularını değiştirme ve bu arzuları benzersiz bir şekilde ifade etme özgürlüğü verir (Barnett, 1981). Barnett (1990); Lieberman'ın oyunseverlik teorisini metodolojisi bakımından eleştirmiştir. Barnett ve Kleiber (1990) bu konu üzerinde çalışmıştır, ve Barnett bir oyunseverlik ölçeği geliştirmiştir. Barnett'in ölçeği Lieberman'ın ölçeği üzerinden hazırlanmıştır. Mevcut ölçekler öncelikle faaliyete dayalı oyun perspektifine odaklanırken, Barnett'in hazırladığı ölçek her bir çocuğun, oyuncunun çevresine getirdiği niteliklere odaklanır. Oyunseverlik ölçeği, çevresine eğlenceli bir şekilde yaklaşmaya yatkın bir çocuğun hem geçerli hem de güvenilir bir ölçütü olmak üzere hazırlanmıştır (Barnett,1990). Ölçeğe, Lieberman'ın belirttiği fiziksel kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, beligin neşe ve mizah anlayışına ek olarak tüm bireylerde bulunan oyunseverlik kapsamlılığını gösteren genel oyunseverlik ölçütü eklenmiştir (Barnett, 1990). Ayrıca cinsiyet ve çocuğun ev ortamı gibi değişkenler, ve çocuğun kişilik özellikleri de ölçeğe eklenmiştir (Barnett, 1990).

Bundy, (1997a) oyunseverlik özellikleri daha yüksek olan çocukların daha fazla içsel kontrole sahip olduklarını, içsel motivasyonlarının daha fazla olduğunu, gerçekliğin kısıtlamalarında daha özgür olduklarını ve diğer insanlarla etkileşimde ipuçlarını daha kolay bulduklarını belirtir. Bu inançlar temelinde Oyunseverlik ölçeği geliştirilmiştir (Bundy, 1997b). Oyunseverlik ölçeği işlevsel olarak oyunseverliğin dört ayırdedici özelliğini tanımlar (Bundy, 1998). Bunlar içsel motivasyon, iç kontrol, bazı gerçeklik kısıtlamalarından kurtulma ve çerçevelemedir. Ölçek hem normal gelişim gösteren çocukların oyunseverlik özelliklerini hem de gelişimsel geriliği bulunan çocukların oyunseverlik özelliklerini ölçmek üzere tasarlanmıştır (Okimoto, Bundy & Hanzlik, 2009).

Kontrol algısı olarak da tanımlanan içsel kontrol, oyuncuların büyük ölçüde eylemlerinden ve etkinliğin sonucundan bazı yönlerden sorumlu olmalarını ifade eder (Skard & Bundy, 2008). Bu, oyun sürecinde, oyuncuların kendi kendine karar vermeleri anlamına gelir. Bununla beraber, oyuncuların diğer oyuncularla kontrolü paylaşabilmeleri için aynı zamanda işbirlikçi bir kontrole sahip olmaları gerektiğini belirtir (Neuman, 1971). İçsel kontrol oyuncuların, ne oynayacağı, kiminle oynayacağı, oyuna ne zaman başlayıp ne zaman bitirecekleri ile ilgili seçimleri içerir. Bu aslında tamamen oyuncuların, kendi seçtikleri oyunlara, kendi istekleriyle katılmaları demektir.

İçsel motivasyon, üründen ziyade süreç için çok önemli bir faktördür (Rubin vd., 1983). Oyunda başlangıçta ortaya çıkan süreç ve amaçlara katılmak için oyuncu kendi kendini motive eder (Gross, 1916). Eğer oyuncu, dış nedenler sebebiyle oyuna katılıyorsa, bu oyun değildir (Neuman, 1971). Oyunda kazananı önceden bilmek motivasyonu engellerken, kazananı bilmemek motivasyon ve eğlenceyi artırır (Skard & Bundy, 2008). Çocukların, kendilerinden daha bilgili ya da daha yetenekli çocuklarla oynadıkları koşma veya hafıza oyunu gibi oyunlarda yenileceklerini anladıklarında motivasyonlarının düşmesi, şansın etkili olduğu oyunlarda ise motivasyonlarının artması buna örnek olarak gösterilebilir (Skard & Bundy, 2008).

Schiller (1954) gerçeği askıya alma özgürlüğüne sahip bir bireyin, oyunun kurallarına, yapısına ve sürecine kendi istediği şekilde karar verdiğini belirtir. Eğer çocuk, bir gereksinim için oynuyorsa ve sıkı kurallara uyuyorsa buna oyun denmez. Çocukların benmerkezci ve mantıksal düşünme becerileri, oyunun iç gerçekliğiyle ilişkilidir (Neuman, 1971). Çocuklar oyunlarda gerçekliği değiştirebilir, isteklerini söyleyebilir. Skard ve Bundy'ye (2008) göre, gerçekliği askıya alma özgürlüğünün araçları, oyuncuların tercihlerinin nesnel gerçekliğe ne kadar yakın olduğuyla ilgilidir. Oyuncu, olmadığı biri gibi ya da hiç olmamış bir şey gibi davranma özgürlüğüne sahiptir. Bu şekilde davranırken, dışarıdan gerçek gibi görünse de sözlü ya da fiziksel ipuçları aslında oyunun gerçek olmadığını gösterir. Örneğin bir çocuk oyunda otoriter bir öğretmen gibi davranabilir, ancak gerçek hayatta bu şekilde davranmasına izin verilmez.

2.4.1. Çocuklarda oyunseverlik. Çocuk gelişimi üzerine araştırma yapanlar oyunseverliğin kişisel özelliklerine göre farklılık gösteren, ölçülebilir bir yapı olduğunu ispatlamaya çalışmışlardır. Barnett (1991) oyunseverliğin çocuğun kişiliğine, yaşına, cinsiyetine ve doğum sırasına bağlı olduğunu göstermek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre oyunseverlik düzeyi yüksek bulunan çocuklar parlak, aktif, agresif, neşeli, kendine güvenen, meraklı, bağımlı, yaratıcı, dürtüsel, yaramaz ve sorumlu olarak adlandırılmaktadır (Barnett, 1991). Araştırma sonucunda erkekler fiziksel özellikler, kendiliğindenlik ve sevinçlerini gösterme konusunda kızlardan daha başarılı çıkarken, kızlar da bilişsel olarak erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Yaşa bağlı farklılıklarla ilgili çıkan sonuç ise sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik ve mizah duygusu puanlarında önemli farklılıklar göstermiştir ve puanların yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırasının oyunseverlik puanlarında önemi konusunda ise ilk doğan çocukların daha büyük bir mizah duygusu ve hayal gücüne sahip oldukları, daha sonra doğan çocukların ise sosyal olarak daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Harris (1989), çocukların oyunseverliği ve mizaçları ile ilgili ebeveyn algılarını incelemiştir. Çalışmada ebeveynlerden Çocuk Davranışları Envanteri ve Davranışsal Stil Anketi doldurmaları istenmiş ve ebeveynlerden alınan sonuçlara göre çocukların oyunseverlikleri ve mizaçları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Harris,1989).

Bazı araştırmacılar ise özellikle oyunseverlik ve zeka arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Armstrong, 1998; Barnett & Fiscella, 1985). Armstrong (1998) oyunseverliğin oniki deha özelliğinden biri olduğunu söylemiştir. Barnett ve Fiscella (1985) ise üstün zekalı okul öncesi çocukları ile çalışmış ve bu çocukların oyunseverliğin iki özelliği olan sosyal kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlik konularında yaşlılarından daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bundy ve Clifton (1998) ise özel gereknimi olan çocukların oyunseverliklerini değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirmişlerdir. Sonuçlara göre özel gereksinimi olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara göre fiziksel kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik ve sosyal kendiliğindenlik konularında düşük puan almışlardır (Bundy & Clifton, 1998).

Oyunseverliğin kültüre göre değişim gösterip göstermediğini araştıran bir çok araştırma vardır (Li, Bundy & Beer, 1995; Porter & Bundy, 2001). Li, Bundy ve Beer (1995)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre Tayvanlı ebeveynler oyunseverliğe daha fazla önem vermektedir. Tayvanlı ebeveynler için sosyal kendiliğindenlik ve neşeyi gösterebilme yetisi çok önemliyken, mizah anlayışı, bilişsel ve fiziksel kendiliğindenlik daha az önem taşımaktadır. Amerikan kültürü ve Tavyan kültürü için oyunseverlik farklı açılardan önem taşımaktadır (Li vd. 1995). Porter ve Bundy ise Afro-amerikalı çocuklar ve ebeveynleriyle oyunseverliğin kültürel etkilerini ölçmek için yaptıkları çalışmada sonuçların oyunseverlik için hem inançlar ölçeğinde hem de değerler ölçeğinde önemli olduğunu kaydetmişlerdir (2001).

Lieberman (1965, 1977) ise oyunseverlik ve ıraksak düşünme ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Oyunseverlik özellikleri daha yüksek olan çocukların ıraksak düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduklarını düşünmüş ve araştırmalarını bu konu üzerinde yoğunlaştırmıştır ve yaptığı araştırmanın sonucunda oyunseverlik ve ıraksak düşünme becerisi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Barnett ve Kleiber (1982) ise küçük çocuklarda oyunseverlik ve ıraksak düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi incelerken hem zeka hem de cinsiyet farklılıklarının da önemini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda zekanın oyunseverlik üzerinde etkisi olmadığı fakat cinsiyetin hem oyunseverlik hem de ıraksak düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4.2. Yetişkinlerde oyunseverlik. Bir kişilik özelliği olarak oyunseverlik, oyun davranışı hakkında yapılan çalışmalardan kaynaklanmaktadır. Oyunseverlik oyun davranışındaki odağı oyuna ve oyuncuya yöneltir. Yetişkin oyunseverliği; yetişkinleri aktif olarak dahil eden ve içsel olarak motive eden eğlenceli aktiviteler içinde bulunma isteği olarak tanımlanabilir (Glynn & Webster, 1992). Oyunseverlik; yetişkinlerin sahip olduğu bireysel bir özelliktir ve faaliyette bulundukları etkinliği tanımlama eğilimi, içselliği artırmak için yaratıcı, saçma veya mecazi bir şekilde zevk alma, katılım sağlama ve memnuniyet duyma halidir (Glynn & Webster, 1992). Oyunseverlik kişilerde bulunan, azdan çoğa doğru değişen, bilişsel, duyuşsal ve süreklilik gerektiren bileşenlerin oluşturduğu çok yönlü bir yapıdır.

Yetişkin oyunseverliği konusunda yapılan çalışmaların azlığı yetişkinlerde görülen oyunsever özelliklerin kısmen çocuklarda görülenden daha az olmasından kaynaklanmaktadır (Lieberman, 1977). Diğer bir sebep de oyunseverliğin pratikte kullanılabilirliği olmadığı için, yetişkin zihni için ilgi çekici olmaktan uzak, rasyonel ve pragmatik olmamasıdır (Piaget, 1951). Bununla birlikte oyunseverliğin çocuklar büyüdükçe kaybolduğuna dair bir bulgu yoktur. Aksine Sutton-Smith (1966) oyunseverliğin diğer kişilik özelliklerinde olduğu gibi kişi büyüdükçe onunla beraber var olmaya devam ettiğini söylemiştir.

Yetişkin oyunseverliği, insanların günlük yaşamda deneyimledikleri olayları daha eğlenceli, entelektüel olarak uyarıcı veya kişisel olarak ilginç bir şekilde deneyimlemek üzere yeniden çerçeve ettikleri bir kişilik özelliğidir (Proyer, 2018). Oyunseverliği en üst boyutta deneyimleyenler başkalarıyla şakacı bir şekilde iletişim kurmanın yollarını ararlar ve o durumları yaratırlar. Bu kişiler karşılaştıkları zor durumlardan bile oyunsever özelliklerini kullanarak kurtulabilirler (Proyer, 2017). Bu sebeple oyunseverlik yetişkinlerde sadece eğlenceden ziyade entelektüel başarı ve kişisel başarı gibi diğer yaşam alanlarına da katkıda bulunmaktadır. Daha açıklayıcı olmak gerekirse oyunsever yetişkinler komik, esprili, kendi halinde, öngörülemeyen, aktif, enerjik, maceracı, keyifli ve neşeli olarak görülür ve yaşamlarında şakalar yaparak, eğlenceli davranarak oyunsever özellikler gösterme eğilimindedirler (Barnett, 2007, 2011).

Proyer (2017) dört yönlü yeni bir yetişkin oyunseverlik tanımlaması geliştirmiştir. Bu dört özellik yönelimli, açık yürekli, entelektüel ve muzip oyunseverliktir. Boyer (1997), oyunsever özelliğe sahip kişilerin 21. yy insanı özellikleri taşıdıklarını belirtmiştir. Ayrıca oyunseverliğin mizah (Schaefer & Greenberg, 1997), hayal gücü (Bundy, 1993, 1997), kişisel düzenlilik (Glynn & Webster, 1992), araçsallık ve anlamlılık (Coleman, 2009), genel olarak esenlik (Yessick, 1990), Büyük Beş Kişilik Özellikleri (Alexandra, 2009; FitzMedrud, 2008) ve parlak, aktif, neşeli, kendine güvenen, meraklı, bağımlı, dürtüsel, yaramaz ve sorumlu (Barnett, 1991b) kişilerde bulunan bir özellik olduğu söylenmiştir.

Yetişkinlerin iş yerindeki oyunseverliği de Glynn ve Webster (1992) tarafından incelenmiştir. Glynn ve Webster'ın geliştirdiği Yetişkin Oyunseverliği Ölçeği 300'den fazla kişiye, sahada ve labarotuvarda uygulanan 5 farklı çalışma sonucunda ortaya

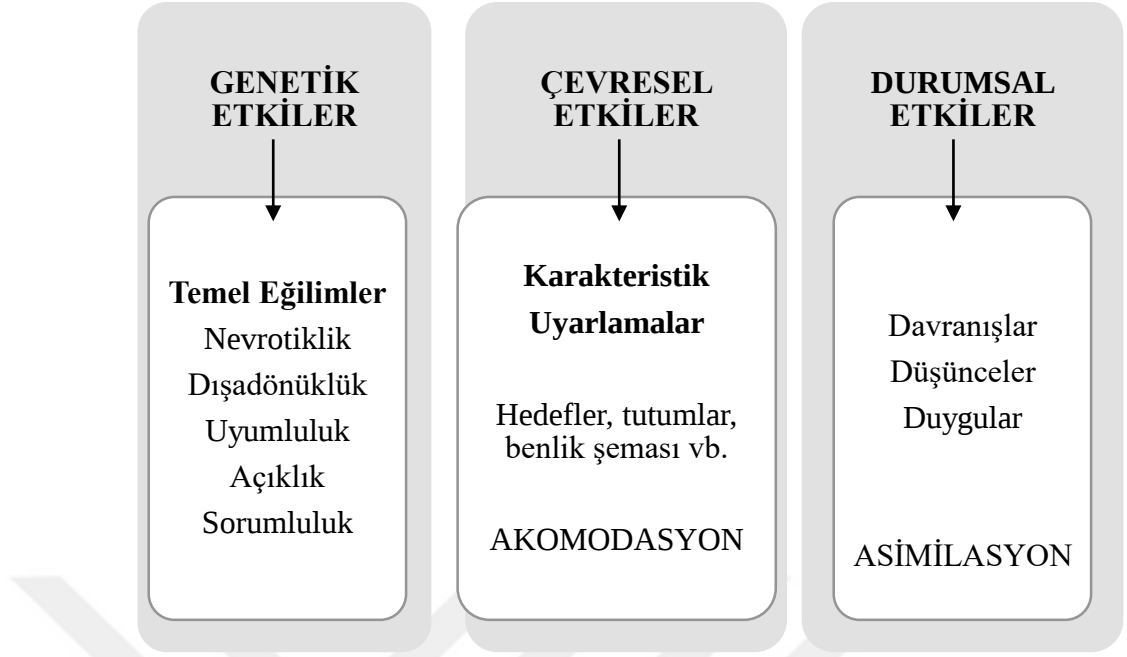
çıkması ve oyunseverliğin psikometrik özelliklerini ve ilişkilerini incelemiştir. Çalışmaya göre oyunseverliğin, bilişsel kendiliğindenlik ve yaratıcılığın yanı sıra fonksiyonel yönelim ve sıralama da dahil olmak üzere bir dizi psikolojik özelliklerle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yetişkin oyunseverliğinin cinsiyet ve yaşla ilgisi bulunmamıştır. Ancak görev değerlendirmeleri, algılamalar, katılım ve performans da dahil olmak üzere iş hayatı sonuçlarıyla oyunseverliğin pozitif ilgisi vardır ve çalışmada incelenen psikolojik faktörlerden daha olumlu sonuçlar alınmıştır.

Oyunseverlik araştırmaları içsel psikolojik özellikleri araştırarak bireye odaklanır ve bireyi oyunsever kişi olarak tanımlayacak özellikleri belirler. Oyunseverlik yetişkinlerde çocuklarda çalışıldığından çok daha az çalışılmıştır ve yetişkin oyunseverliğini ölçmek için çok daha az ölçek geliştirilmiştir. Woszczyński, Roth & Segars (2002) oyunsever davranışları Büyük Beş Kişilik Özellikleri ölçeğindeki geniş kişilik özelliklerini kullanarak açıklamışlardır. Spielberger (1983) gibi bazı araştırmacılar ise Büyük Beş Kişilik Özellikleri ölçeğinin çok geniş kişilik özelliklerine sahip olduğunu ve kişiliğin anlaşılmasında sınırlı bir yararlılığa sahip olduğunu belirtmiştir (Shen,2020).

2.5 Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişiliği tanımlamak, kişilik özelliklerini açıklamak için bir çok literatür çalışması yapılmış ve kişiliği açıklayabilmek için farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Günümüzde bu yaklaşımların en çok kabul görülenlerinden biri Büyük Beş Kişilik Kuramıdır. Bu kuram kişiliğin beş temel faktörden oluştuğu üstünde durur. Bu faktörlerden her biri bireylerde değişen seviyelerde bulunmaktadır. Kuram; deneysel bilgilere dayanır (Allic & McCrae, 2002). Birçok kişilik kuramcısının özellikle araştırdığı konular olan kişisel özellik, davranış, sosyal bilişsel yapılar ve bu yapıların bağlantılarını içeren oldukça kapsamlı bir kuramdır (Mottus,2017). Büyük Beş Kişilik kuramının bu kadar kullanılabilir olmasının sebebi bilimsel bir dil yerine günlük bir dil kullanmasıdır (Cervone & Pervin, 2006). Beş Faktör Kişilik Kuramı beş temel boyut açısından kişilik özelliklerinin hiyerarşik bir organizasyonudur, bu özellikler; Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Duygusal Dengelilik ve Zeka/Hayal Gücüdür (McCrae & Oliver, 1992).

BBKK'ye göre temel eğilimler, bağlamdan arındırılmış, gözlenmemiş, nöropsikotik davranış kalıplarını oluşturan yapılardır ve niteliksel olarak aynıdır, her bireyde yalnızca davranışa yansımalarının miktarı olarak farklılık gösterir (Costa,1996). Fakat temel eğilimler tarafından oluşturulan davranış kalıplarının her bireyde yaştan veya kültürel özelliklerden bağımsız olarak aynı olması beklenmez (Costa & Mc Crae,1985). Her birey için farklı kültürlerde ve farklı yaşlarda kişilik özelliklerini yansıtmaya biçimi farklıdır. Büyük Beşli, temel eğilimlerin nispeten istikrarlı hedefler, tutumlar, öz şema, kişisel çabalar, kişisel mitler, beğeniler vb. karakteristik uygulamalar olarak ortaya çıktığını savunmaktadır (Mottus,2017). Temel eğilimlerin aksine, karakteristik uyarlamalar belirli kültürel, sosyal veya gelişimsel bağlama uygundur. Ayrıca Büyük Beşli'ye göre karakteristik uyarlamalar yalnızca özellik etkilerinin toplamı değil aynı zamanda yaşam deneyimi etkileri ve zaman içinde gelişen özelliklerin etkileşime girmesiyle oluşan yaşam deneyimlerinin oluşturduğu zihisel yapı etkileridir (McCrae, 2016). Karakteristik uyarlamalar davranışlar, düşünceler ve duygular gibi kişiliğin spesifik ve potansiyel olarak gözlemlenebilir sonuçlarını üretmek için dış etkilerle sırayla etkileşimde bulunurlar (Costa, 1996). McCrae, bu süreci akomodasyon ve asimilasyon olarak adlandırmıştır (2016). Akomodasyon yeni zihinsel yapıların, karakteristik uyarlamaların her ikisini de barındıran eğilimlerdir, asimilasyon ise belirli karakteristik uyarlamaların, belirli durumlara uyduğu kişilik yansımalarıdır (McCrae, 2016). Bu nedenle Büyük Beş'e göre dış faktörler kişiliği etkileyebilir, ancak bu etkileme temel eğilimler düzeyinde değil, karakteristik uyarlamalar düzeyinde gerçekleşir (De Young, 2015). Beş faktör kuramına göre kişiliğin gelişimi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Beş faktör Kuramına Göre Kişilik Gelişim Şeması (Mottus, 2017)

Kişilik gelişimi üzerine yapılmış çok az çalışma temel eğilimler ve karakteristik uyarlamalar arasındaki farkı ayırtmaya çalışmıştır. Karakteristik uyarlamalar yoluyla iki sınıfsal kişisel yapı kurgusuna ait çıkarımlarımız karşılaştırılır ve kişilik anket maddeleri eş zamanlı olarak hem temel eğilimleri hem de karakteristik uyarlamalarımızı temsil eder, buna dualite ilkesi denir. (Costa & McCrae, 2015).

2.5.1. Beş faktör kuramının gelişimi. BBKK kişiliği beş alt boyutta ele alması sebebiyle bir çok kişilik teorisi için de temel oluşturmuştur (Cattell,1957; Norman, 1963; Eysenck, 1970, Guilford, 1975; Osgood vd. 1975; Wiggins, 1980). Ancak Büyük Beş sözcüğünü ilk kullanan 1981 yılında Goldberg olmuştur (Digman, 1990). Costa ve Mc Crae yaptıkları bir dizi çalışma sonunda beş özellik boyutunu açıklamak için geliştirdikleri envanterle Büyük Beş'in aslında daha önce kişilik teorisi alanında yapılan tüm envanter çalışmalarını içerdiği sonucuna varmışlardır (1985). Envanter çalışmaları Eysenck (1970) tarafından Dışadönüklük ve Nevrotiklik özelliklerini içeren Büyük İki'nin ötesine geçme çabasıyla başlamıştır. 1976 yılında Costa ve Mc Crae; Eysenck'in iki özellikli ölçeğinin üzerine deneyime açık ve kapalı olma özelliğini de ekleyerek üç boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir ve bu üçüncü boyut

üzerinde yapılan çalışmalar sonunda Neo Kişilik Envanteri (NEO-PI) ortaya çıkmıştır (Costa & McCrae, 1985).

Dil çalışmalarında yapılan çalışmaların Beş Faktör Kişilik kuramı için temel oluşturduğu bilinmektedir (John, Angleitner & Ostendorf, 1988). Allport ve Odbert (1936) Beş faktör kuramında yer alan terimleri sözlükte yer alan sözcüklerden almışlardır, Cattell (1946), bu sözcükleri eş anlamlı kümeler haline getirmiş ve ardından bu sıfat gruplarını karşılaştıran derecelendirme ölçekleri oluşturmuştur, Tupes ve Christal (1961) bu ölçeklerin üzerinde gözlem çalışması yaparak derecelendirme ve faktör çalışması yapmıştır. Bundan sonra yapılan önemli çalışmalar 1979 yılında Bond tarafından yapılan kültürlerarası çalışmalar ve önceki veri setlerinin yeniden analizini içeren çalışmalardır (Digman, 1979 & Goldberg, 1981). Bu sözcüksel yaklaşımlar Büyük Beş Faktör kuramını kişilik psikolojisine yeniden tanıtmıştır (McCrae, 1992).

Bu yaklaşımın kapsamlı olması, insanların en azından örtük bir kişilik anlayışına sahip olduğunu iddia eden rasyonalite öncülüyle başlar. Bu sebeple bu yaklaşım aynı zamanda kişiliği açıklayan bir dile de sahip olmalıdır (Cattell, 1946). Sözcüksel hipotez, kişilik özelliklerinin günlük yaşamdaki sosyal etkileşimlerde çok merkezde yer aldığını ve tüm özellik isimlerinin dilde kodlandığını ileri sürer (McCrae, 1992). Sözcüksel hipotezde, kişilik özellikleri ile ana dil terimleri arasında bire bir örtüşme olduğu düşüncesinden hareket edilen oldukça güçlü bir yaklaşım olmasına rağmen (McCrae, 1990), özellik terimlerinin çok daha geniş anlam özellikleri taşıdığından yola çıkan daha zayıf formlar çok daha iyi çalışmış ve Büyük Beş Modeli için temel oluşturmuştur (John; Angleitner & Ostendorf, 1988).

Günlük hayatta kullanılan dildeki terimlerin, kişilik boyutlarını ölçerken de kullanılmasının birçok olumlu tarafı vardır, bu terimler psikolojiyle ilgilenmeyen kişilerin de terimleri anlamasını ve karşılarındaki kişileri tanımlarken kolayca ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Gough, 1987). Kişilik yapısını oluşturan etkenlerin evrensel olduğunu kabul edilirse, her dilde kişilik özelliklerini tanımlayacak terimlerin olduğunu da kabul edilmiş olur (McCrae, 1992).

Beş Faktör modeli oluşturulurken temel düşünce insanlar arasındaki bireysel farklılıkların, dünya üstündeki tüm dillerde yer alacağı ve insanların konuşma diline bu sözcüklerin yerleşeceği yönündedir. Böylece sözcüklerden yola çıkarak insanların

kişilik yapısını tanımlayan bir sınıflama yapılabileceği düşünülmüştür. (tez alıntısı-tez kişilik). Bu düşünce araştırmacıların doğal dillerdeki sözcükler üzerinde yoğunlaşmasına sebep olmuş ve modern dillerde kişiler arasındaki farkları tanımlamak için kullanılan binlerce sözcük olduğu ve bu sözcüklerin her bir dilde eş anlamlı olmasından hareketle bu terimlerin evrensel olduğunu ve belli faktörler altında toplanabileceği sonucuna varılmıştır (Somer ve Goldberg, 1999 & Goldberg, 1993, McCrae ve Costa, 1991). Beş Faktör kişilik modelinin insan davranışını anlamak ve tahmin etmek için önemli bir rolü vardır (Paunonen ve Ashton 2001).

Beş Faktör kişilik modelindeki faktörlerden her biri davranışlardaki aynı eğilimlere dayanması, her faktördeki özelliklerin doğal dillerde kişileri tanımlamak için kullanılan sözcüklerle tutarlılık göstermesi, bu faktörlerin farklı kültürlerdeki dillerde farklı şekillerde yer almasına rağmen farklı yaş, cinsiyet, ırk ve dil gruplarında aynı şekilde bulunması ve bu faktörlerin biyolojik temellere sahip olması sebebiyle kabul görmüştür (Costa ve McCrae, 1992).

Beş faktör modelinin uzun vadeli istikrarının yanısıra, isteğe bağlı doğrulama ve öngörücü faydaya ilişkin sonraki kanıtlar, bireylerin yetişkin yaşamları boyunca düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini şekillendiren ayırt edici bir kişilik özelliği profili ile uygun bir şekilde karakterize edildiğine dair inancı güçlendirmektedir (McCrae, 1992, McCrae & Costa, 1990). Kişiler, beş faktör modelinde konu edilen kişi özellikleri sayesinde hem kendileriyle hem de başkalarıyla karşılaştırıldığında bir benzersizlik duygusu, aynı zamanda da zaman içinde bir tutarlılık duygusu sağlayarak benlik kavramlarının açık bir parçasını oluşturur (McCrae & Costa, 1988). Model, kişisel raporlardan ve gözlemci derecelendirmelerinden elde edilen kişilik tanımlamalarının faktör analizleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu modelin ayırdedici özelliği, kapsamlı bir sistemi olması ve neredeyse tüm kişilik özelliklerini organize etmek için bir çerçeve sağlamasıdır (John, Angleitner & Ostendorf, 1988). Sözcük araştırmalarına yönelik en büyük eleştiri, onlarca yıllık kişilik teorisi ve araştırmalarının katkılarını ihmal ederek, kişiliğe yönelik sağduyulu yaklaşımlara fazlasıyla bağlı olmalarıdır (Costa ve McCrae, 1992).

Kişilik özellikleri, her bireyde farklılık gösteren değişkenlerdir, bu özellikleri ve nasıl işlediklerini anlamak için, kişiliğin kendisini, deneyimi ve eylemi koordine eden dinamik fizyolojik organizasyonu tanımlamak gerekir. Bu sistem, Büyük Beşli

Modelindeki tanımlara karşılık gelen bileşenlerden ve bu bileşenlerin Büyük Beşli ile temel varsayımlarının nasıl birbiriyle ilişkili olduğuna dair dinamik süreçlerden oluşur.

2.5.2. Beş faktör kuramı özellik tanımları. Beş faktör kişilik modeli kişilik özelliklerinin birlikte değişkenliği hakkında deneysel bir genellemedir (Costa ve McCrae, 1996). Digman ve Inouye (1986) çok sayıda derecelendirme ölçeği kullanılması ve ölçeklerin kapsamının çok geniş olması sebebiyle kişilik tanımlayıcılarının beş faktör ile tamamen açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu faktörler Nevrotiklik (N, Neuroticism), Dışadönüklük (E, Extraversion), Açıklık (O, Openness), Uyumluluk (A, Agreeableness) ve Sorumluluk (C, Conscientiousness) olarak isimlendirilir. Bu özelliklerin 5 faktöre bölünebilmesi, kişilik değerlendirme girişiminin beş faktörden oluştuğu anlamına gelmez (Costa & Kay,1995). Bu beş boyuta Beş Faktör kişilik kuramındaki temel eğilimler denir (McCrae ve Costa, 2008). Fiske'nin 1949 yılında ortaya koyduğu beş boyuttan Lorr'un 1986 yılında belirlediği beş boyuta kadar kişilik çalışmalarında faktörlerin kendini nasıl gösterdiği Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1

Fiske'den Lorr'a 5 Güçlü Faktör (Digman,1990).

Yazar	I	II	III	IV	V
Fiske (1949)	Sosyal Adaptasyon	Uyma	Başarma Azmi	Duygusal Kontrol	Araştırma Zekası
Eynsenk(1970)	Dışadönüklük	Psikotiklik		Nevrotiklik	
Types ve Christal (1961)	Artan Duygulanım	Uyumluluk	Güvenilirlik	Duygusalılık	Kültür
Norman (1963)	Artan Duygulanım	Uyumluluk	Sorumluluk	Duygusalılık	Kültür
Borgatta (1964)	Girişkenlik	Hoşlanılabilirlik	Görev Bilinci	Duygusalılık	Zeka
Cattell (1957)	Baskınlık	Sıcaklık	Süperego Gücü	Kaygı	Zeka
Guilford (1975)	Sosyal Aktivite	Paranoyak Eğilim	Düşünen İçedönük	Duygusal Denge	
Digman (1988)	Dışadönüklük	Arkadaşça Uyum	Başarma Azmi	Nevrotiklik	Zeka
Hogan (1986)	Sosyalilik ve Hırs	Hoşlanılabilirlik	İhtiyatlılık	Dengeleme	Zeka
Costa ve McCrae (1985)	Dışadönüklük	Uyumluluk	Sorumluluk	Nevrotiklik	Açıklık
Peabody ve Goldberg (1989)	Güç	Sevgi	İş	Duygulanım	Zeka
Buss ve Plomin (1984)	Aktivite	Sosyalilik	Dürtüsellik	Duygusalılık	

Tablo 1 (devam)

Yazar	I	II	III	IV	V
Tellegen (1985)	Olumlu Duygulanım		Kısıtlama	Negatif Duygulanım	
Lorr (1986)	Kişilerarası Katılım	Sosyalleşme Derecesi	Öz kontrol	Duygusal Kararlılık	Bağımsızlık

Tablo 1’de Beş Faktör kişilik boyutlarının farklı çalışmalarda hangi isimlerle adlandırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda dışadönüklük boyutu sosyal adaptasyon, artan duygulanım, girişkenlik, baskınlık, sosyal aktivite, sosyallik ve hırs, güç, olumlu duygulanım ve kişilerarası katılım olarak yer almıştır. Uyumluluk boyutu, uyma, psikotiklik, hoşlanılabilirlik, sıcaklık, paranoyak eğilim, arkadaşça uyum, sevgi, sosyallik ve sosyalleşme derecesi olarak adlandırılmıştır. Sorumluluk; başarıma azmi, güvenilirlik, görev bilinci, süpereo gücü, düşünen içedönük, ihtiyatlılık, iş, dürtüsellik, kısıtlama ve öz kontrol olarak belirtilmiştir. Nevrotiklik ise, duygusal kontrol, duygusallık, kaygı, duygusal denge, dengeleme, duygulanım, negatif duygulanım ve duygusal kararlılık olarak yer almıştır. Son boyut olan açıklık; araştırma zekası, kültür, zeka, açıklık, bağımsızlık olarak isimlendirilmiştir.

Dışadönüklük özelliği gösteren kişiler heyecanlı, neşeli, sosyal, konuşmayı seven ve atak kişiler olarak tanımlanmaktadır (Somer, Korkmaz & Tatar, 2002). Baskın karakter ve aktiflik bu faktörün en temel özelliklerindendir (Goldberg, 1992). İnsanlarla vakit geçirmeyi seven, eğlenceli, lider, güçlü, azim gibi özellikler bu faktör için belirleyici diğer özelliklerdir (Somer vd., 2002).

Uyumluluk faktörü iki uçlu bir faktördür, olumlu tarafında nazık olma, incelik, saygı, güven, merhamet gibi özellikler vardır. Bu faktörün temeli kişiler arası ilişkilere dayanmaktadır (Goldberg, 1992). Bu faktörde yüksek özellikler gösteren kişiler insanları seven, sosyal, alçak gönüllü insanlardır.

Sorumluluk faktörü hem ileriye hem geriye ketleme yönüne sahip bir faktördür (Costa; McCrae & Costa, 1991). Faktörün ilerleyici yönü başarıma ve çalışma azmiyken, ketleyen rolü ise titizlik özelliğidir. Bu faktörün belirleyici özellikleri düzen, özdisiplin, tedbirli olma ve görev bilincidir (Somer vd., 2002).

Nevrotiklik boyutu çalışmalarda endişe, güvensizlik, kaygı, asabiyetle anlatılmaktadır (Somer vd., 2002). Bu faktörün temelinde anksiyete, depresyon, mutsuzluk, sıkıntı gibi olumsuz hisler yer alır (McCrae & Costa, 1987). Bu faktöre ait

puanları yüksek çıkan kişiler genelde karmaşık duygulara sahip, kuruntu sahibi, düşmanca hisler besleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Amirkhan, Risinger & Swickert, 1995)

Açıklık boyutu üzerinde en az görüşbirliğine varılan boyuttur, bazı araştırmacılar zeka ile, bazı araştırmacılar kültür, diğerleri deneyime açıklık olarak adlandırır (Somer vd., 2002). Faktörün temelinde analitik düşünme, merak, karmaşıklık, bağımsızlık, yaratıcılık, hayal gücü, geniş ilgi alanı, açık fikirli gibi özellikler yer almaktadır (McCrae & Costa, 1987). Tablo 2’de her boyut için yüksek ve düşük puan alan özellikler görülebilir.

Tablo 2

Büyük Beşli Özellik Faktörleri ve Özellik Ölçekleri (Cervone & Pervin, 2016)

Yüksek Puan Alanın Özellikleri	Özellik Ölçekleri	Düşük Puan Alanın Özellikleri
NEVROTİKLİK (N) Endişeli, gergin, duygusal, güvensiz, yetersiz, hipokondriyak	Uyumluluğa karşı duygusal istikrarsızlığı ölçümler. Psikolojik sıkıntı, gerçek dışı fikirler, aşırı istek veya dürtü ve uyumsuz baş etme tepkilerine eğilimi olan bireyleri belirler.	Sakin, rahat, duygusal olmayan, cesur, güvenli, kendinden memnun
DIŞADÖNÜKLÜK (E) Sosyal, aktif, konuşkan, kişi odaklı, iyimser, eğlenceyi seven, sevgi dolu	Kişilerarası etkileşim düzeyi ve yoğunluğunu, aktivite seviyesini, uyaran ihtiyacını ve zevk alma kapasitesini ölçümler.	Sıkılğan, ciddi, cansız, soğuk, görev odaklı, çekingen ve sessiz
AÇIKLIK (O) Meraklı, geniş ilgi alanlarına sahip, yaratıcı, orijinal, hayal gücü kuvvetli, geleneksel olmayan	Proaktif arayışı ve yaşanmışlıklar hatırlanma yaşanmaları takdir etme, bilinmeyenlere karşı esnek olma ve onu keşfetmeyi ölçümler.	Geleneksel, gerçekçi, dar ilgi alanlarına sahip, artistik olmayan, analitik olmayan
UYUMLULUK (A) Yumuşak kalpli, iyi huylu, güvenen, yardımsever, affedici, kolay inanan, açık sözlü	Bireyin düşünceleri, duyguları ve eylemlerindeki kişilerarası uyumluluğunun niteliğini, şefkat gösterme ile düşmanlık arasında ölçümler.	Alaycı, kaba, şüpheli, iş birliğine yanaşmayan, intikamcı, acımasız, asabi, çıkarıcı
SORUMLULUK (C) Düzenli, güvenilir, çok çalışkan, öz disiplinli, dakik, sorumlu, özenli, hırslı, azimli	Bireyin hedef odaklı davranışında düzenlilik, kararlılık ve güdülenme düzeyini ölçer, bunun tam karşıtı olan bezgin ve özensiz, bağımlı ve titiz kişileri ölçümler.	Hedefsiz, güvenilmez, tembel, dikkatsiz, gevşek, ihmalkar, iradesiz, hedonistik

Bu bölümde oyunun tanımından, oyunseverlik ve oyun teorilerinden bahsedilmiştir. Ayrıca yetişkinlerin oyunseverlik özelliklerine ve oyun davranışlarına

değinilmiştir. Lieberman'ın oyunseverlik tanımı bu tezin temelini oluşturmaktadır. Lieberman'a (1977) göre oyunseverlik bir kişilik özelliği olarak tanımlanmalıdır. Barnett de Lieberman'ın çalışmalarını takip etmiş ve oyunseverliğin bir kişilik özelliği olarak tanımlanması gerektiğini söylemiştir. Oyun ve oyunseverlik ilişkini en iyi açıklayan teoriler ise Piaget'nin ve Vygotsky'nin oyun teorileridir. Her ikisi de teorilerinin perspektifini oyunseverlik temeline oturtmuşlardır. Lieberman (1977) yetişkinlerin akademik ve sosyal-duygusal oyunseverliklerinden bahsetmiş ve akademik oyunseverliğin fiziksel uyanıklık, coşku ve merakı içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca sosyal-duygusal oyunseverlik özellikleri olarak fiziksel hareketlilik, kendiliğindenlik, mizah, grup yönelimi, dostluk ve oyun sayılabilir. Mc Crae ve Costa'nın ortaya koyduğu (1988) Beş Faktör Kişilik Kuramı kişilik özelliklerini tanımlamada günümüzde en yaygın olan kuramlardan biridir. Kuram faktör özelliklerinin her birinin evrensel olması bakımından tüm araştırmacılar tarafından kabul görmektedir. Faktörün beş özelliği nevroitiklik, dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin değerlendirilmesi ve analizi yer almaktadır. Yapılan araştırma ile ilgili her ayrıntı açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik düzeyleri ve kişilik özelliklerini arasındaki ilişkinin incelenmesi ve oyun hakkındaki görüşlerinin çeşitli demografikler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinde genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte meydana gelmiş, ya da günümüzde hala devam eden bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2000). Genel tarama modeli geniş bir evren hakkında genel bir kanıya varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınan örnek bir grup hakkında yapılan tarama modelidir. İlişkisel taramada ise iki veya daha çok değişkende birlikte değişiminin olup olmadığı araştırılır ve değişim varsa bu değişimin nasıl bir değişim olduğu araştırılır (Karasar, 2000). Bu çalışmada da birden fazla değişken arasındaki ilişki ve farka bakılması sebebiyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Katılımcılar

Yapılan bu araştırmanın örneklemini aktif çalışma hayatında olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır, örneklem kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmaya 2019-2020 yılı 2. döneminde özel ve devlet okullarında çalışan 222 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalıştıkları kurum türü, okuldaki toplam öğrenci sayısı, mesleki deneyimleri ve sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına ait veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		f	%
Yaş grubu	28 yaş ve altı	67	30,2
	29-35	75	33,8
	36 yaş ve üzeri	80	36,0
Cinsiyet	Kadın	217	97,7
	Erkek	5	2,3
Eğitim durumu	Ön lisans	30	13,5
	Lisans	159	71,6
	Yüksek lisans	33	14,9
Kurum türü	Devlet okulu	127	57,2
	Özel okul	95	42,8
Okuldaki toplam öğrenci sayısı	50 ve altı	62	27,9
	51-100	60	27,0
	101 ve üstü	100	45,0
Mesleki deneyim	1-5 yıl	60	27,0
	6-10 yıl	63	28,4
	11-15 yıl	61	27,5
	16 yıl ve üstü	38	17,1
	15 ve altı	63	28,4
Sınıftaki öğrenci sayısı	16-20	94	42,3
	21 ve üstü	65	29,3
Toplam		222	100,0

Tablo incelendiğinde, katılımcıların %30,2'sinin 28 yaş ve altı, %33,8'inin 29-35 ve %36'sının 36 ve üzeri yaş grubunda bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir oranı (%97,7) kadındır. Katılımcıların büyük bir oranı (%71,6) lisans mezunu olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %57,2'si devlet okullarında, %42,8'i ise özel okullarda çalışmaktadır. Katılımcıların %27,9'u okullarında 50 ve daha az,

%27'si okullarında 51-100 arası ve %45'i okullarında 101 ve daha fazla öğrencinin bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %27'si 1-5 yıl, %28,4'ü 6-10 yıl, %27,5'i 11-15 yıl ve %17,1'i 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %28,4'ü sınıflarında 15 ve daha az, %42,3'ü sınıflarında 16-20 ve %29,3'ü sınıflarında 21 ve daha fazla öğrencinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Örnekleme de yer alan öğretmenlerin oyun ile ilgili sorulara verdikleri cevapların verileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Oyun ile İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

		f	%
Okulda bir gün içinde ne kadar zamanınızı oyuna ayırırsınız?	1 saatten az	11	5,0
	1-2 saat	111	50,0
	2-3 saat	72	32,4
	3-4 saat	23	10,4
	4 saatten fazla	5	2,3
Okul dışında oyun oynar mısınız?	Evet	187	84,2
	Hayır	35	15,8
Okul dışında günde ne kadar zamanınızı oyuna ayırırsınız?	1 saatten az	114	51,4
	1-2 saat	87	39,2
	2-3 saat	16	7,2
	3-4 saat	3	1,4
	4 saatten fazla	2	0,9
Sizce okulda her konu oyunla anlatılabilir mi?	Bilmiyorum/Fikrim Yok	6	2,7
	Evet	204	91,9
	Hayır	12	5,4
Oyun konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?	Evet	80	36,0
	Hayır	142	64,0
Sınıfınızdaki çocuklar için kendi kendinize hiç var olmayan bir oyun geliştirdiniz mi?	Evet	203	91,4
	Hayır	19	8,6
Özellikle yeni oyunlar öğrenmek için takip ettiğiniz kaynaklar var mı?	Evet	169	76,1
	Hayır	53	23,9

Tablo 4 (devam)

		f	%
Çocuklarla okulda oyun oynarken daha çok hangi rolü alıyorsunuz?	Hakem	42	18,9
	İzleyici	32	14,4
	Oyunculardan biri	144	64,9
	Rol Almıyorum	4	1,8
	Toplam	222	100,0

Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranı okulda bir gün içinde oyun için 1-2 saat (%50) ve 2-3 saat (%32,4) süre ayırdığını ifade etmiştir. Okul dışında oyun oynadığını belirten katılımcıların oranı %84,2'dir. Katılımcıların büyük bir oranı okul dışında bir gün içinde oyun için 1 saatten az (%51,4 ve 1-2 saat (%39,2) süre ayırdığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir oranı (%91,9) okulda her konunun oyunla anlatılabileceğini düşünmektedir. Katılımcıların büyük bir oranı (%91,4) sınıflarında çocuklar için daha önce var olmayan bir oyun geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların %76,1'i özellikle yeni oyunlar öğrenmek için bir kaynağı takip ettiğini ifade etmiştir. Çocuklarla oyun oynarken, katılımcıların %18,9'u hakem, %14,4'ü izleyici ve %64,9'u oyunculardan biri rolünü üstlendiğini ifade etmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

Verilerin toplama aracı olarak online bir anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde örneklemdeki öğretmenlere demografik özellikler (cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan okul türü, oyunla ilgili görüşleri vb.) ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci bölümde Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği kullanılmıştır (Shen, Chick ve Zinn, 2014). Üçüncü bölümde ise Tatar (2017) tarafından hazırlanan Büyük Beş-50 Kişilik Testi kullanılmıştır.

3.3.1. Veri toplama araçları. Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği ile Büyük Beş-50 Kişilik Testi kullanılmıştır.

3.3.1.1. Yetişkin eğlence eğilimi özelliği ölçeği. Ölçeğin orijinalini Shen, Chick ve Zinn 2014 yılında geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Yurt, Keleş ve Koğar tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Orijinal kaynak dili İngilizcedir. Ölçek 3 alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır, 9 maddesi Eğlence Arayışı, 5 maddesi Baskılanmamışık ve kalan 5 maddesi de Kendiğilindenlik boyutlarını ölçer. 7’li derecelendirme ile hazırlanan ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum, 7 kesinlikle katılıyorum olarak belirtilmiştir. 1-7 arası puan verilmekte ve toplam puan 19-133 arası değişmektedir. Türkçeye uyarlamasında kültürlerarası uyum için Beaton, Bombardier ve Guillemin tarafından 2002 yılında ölçekler için önerdiği kültürlerarası adaptasyon basamakları kullanılmıştır (Yurt, Keleş ve Koğar, 2016). Türkçe formunda 7’li likert maddelere verilecek tepkilerin ayrışmasını engellediği sonucuna varılarak 5’li derecelendirme kullanılmıştır. Bu sebeple ölçekten alınacak toplam puan 19 ile 95 arasındadır. İç tutarlılık için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır, eğlence arayışı alt boyutu için alfa değeri 0,84, baskılanmamışık için 0,58, kendiğilindenlik için ise 0,73 olarak hesaplanmıştır (Yurt vd., 2016).

3.3.1.2. Büyük beş-50 kişilik testi. Orijinali Goldberg tarafından 1992 yılında geliştirilen sıfatlara dayalı Büyük Beş Testidir. Türkçe uyarlaması Tatar tarafından 2017 yılında yapılmıştır. Büyük beş-50- testi için faktörler I-Dışadönüklük II-Uyumluluk III-Sorumluluk IV-Duygusal Dengelilik V-Zeka/Hayal Gücü olarak belirlenmiştir. Her bir faktöründe 10 madde olan; 1-hiç uygun değil, 5-çok uygun aradında değişen 5’likert ile hazırlanmış 50 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın çevirisinde geçerlilik çalışması için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test bağıntı katsayı hesaplaması yapılmıştır. Test faktörleri asıl uygulamada 0.652-0.794 arasında, tekrar test uygulamasında ise 0.670- 0.809 arasında iç tutarlılık göstermiştir. Test-tekrar test bağıntıları ise 0.547- 0.803 arasında bulunmuştur (Tatar, 2017).

3.3.1.3. Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu 25 sorudan oluşmaktadır. Formda katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra oyun hakkındaki görüşleri, okulda ve günlük yaşamlarında oyuna ayırdıkları süre, oyun konusunda eğitim alma durumları, kendilerinin oyun geliştirip

geliştirmedikleri, oyun sırasında aldıkları rollerin ne olduğunu öğrenmek amacıyla da sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Veri toplama işlemleri. Çalışma kapsamında Türkiye'nin çeşitli illerinde devlet ve özel okullarda çalışan 222 okul öncesi öğretmenine Google Forms aracılığıyla Kişisel Bilgi Formu anketi, Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği ve Büyük Beş-50- Kişilik Formu ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma için hazırlanan form 3 bölümden oluşmaktadır. İlk kısımda 25 soruluk kişisel bilgi formu, ikinci kısımda 19 sorudan oluşan Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği, üçüncü kısımda ise 50 maddeden oluşan Büyük Beş-50- Kişilik Testi yer almaktadır.

Ölçmede geçerlilik ve güvenilirliği sağlayabilmek için okul öncesi öğretmenlerin anket sırasında cevapları boş bırakması online anket programı aracılığıyla engellenmiştir. Toplam 222 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama işlemleri 3 hafta sürmüş ve öğretmenler sorulara tek seferde cevap vermiştir.

3.3.3. Veri analiz işlemleri. Araştırma kapsamında, yetişkin eğlence eğilimi özelliği ölçeğinden ve büyük beş kişilik testinden alınan puanların dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır.

Tek değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık katsayısının 2'den basıklık katsayısının ise 7'den, küçük olması gerekmektedir (Finney ve DiStefano, 2006). Bu çalışmada elde edilen çarpıklık katsayıları belirtilen aralıkta yer almıştır (Tablo 5). Elde edilen sonuçlara göre veriler normal dağılım varsayımını karşılamıştır. Bu doğrultuda parametrik analiz teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Tablo 5

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçme aracı	Değişkenler	Ort	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	SH	Değer	SH
Yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçeği	Eğlence arayışı	34,77	6,01	-1,23	0,16	2,84	0,33
	Baskılanmamışlık	19,46	3,60	-0,96	0,16	2,15	0,33
	Kendiliğindenlik	17,99	4,08	-0,56	0,16	0,27	0,33
	Toplam puan	72,22	12,39	-1,10	0,16	2,46	0,33
Büyük beş kişilik testi	Dışa dönüklük	34,80	7,20	-0,26	0,16	-0,17	0,33
	Uyumluluk	41,67	4,85	-0,73	0,16	0,67	0,33
	Sorumluluk	40,55	6,01	-0,70	0,16	0,27	0,33
	Duygusal dengelilik	33,43	6,57	-0,23	0,16	0,76	0,33
	Zekâ/hayal gücü	39,79	4,99	-0,21	0,16	-0,30	0,33

Yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçeği elde edilen puanları iki kategorili değişkenlere (kurum türü vb.) göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili değişkenlere (yaş grubu vb.) göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Karşılaştırma analizlerinde az sayıda katılımcının bulunduğu bazı gruplar bir üst veya bir alt grup ile birleştirilerek analize dahil edilmiştir. Varyans analizinde farkın kaynağını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bu test, varyansların homojen ve gruplardaki kişi sayısının farklı olduğu durumlarda kullanılan testlerden biridir (Kayri, 2009).

Araştırmanın amacına uygun olarak, yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçeği puanları ile kişilik testi puanları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kişilik özelliklerinin yetişkin eğlence eğilimi özeliği üzerindeki etkisini incelemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (Collinearity) probleminin bulunup bulunmadığı varyans artış faktörü (VIF) değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. $VIF < 10$ olması çoklu bağlantı probleminin bulunmadığını işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010). Hesaplanan; VIF değerleri 1,18 ile 1,80 arasında değerler almıştır. Elde edilen bu değerler, değişkenler arasında çoklu

bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Hataların bağımsızlığı varsayımını incelemek için Durbin-Watson katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayının ($>1,5$ ve $<2,5$) aralığında bulunması, hataların bağımsızlığı varsayımının karşılandığını göstermektedir (Kalaycı, 2017). Durbin-Watson katsayısı 2,00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar ilgili varsayımın karşılandığını göstermiştir. Sonuç olarak, ölçme araçlarından elde edilen puanların çok değişkenli analizler için uygun olduğu anlaşılmıştır. Analizler için güven aralığı %95 olarak belirlenmiş, $p<0,05$ değerleri anlamlı kabul edilmiştir. SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Geçerlik ve güvenilirlik işlemleri. Bu çalışmada kullanılan Shen, Chick ve Zinn (2014) tarafından hazırlanmış, Yurt, Keleş ve Koğar'ın (2016) Türkçe uyarlamasını yaptığı Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği ve Goldberg (1992)'in hazırladığı, Türkçe uyarlamasını Tatar'ın (2017) yaptığı Büyük Beş-50- kişilik testi, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri, yapılan bu çalışmanın da geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamıştır. Bunun dışında ankete katılan okul öncesi öğretmenlerin gönüllük esasıyla ankete katılmaları, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeğinde İç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alfa değeri, eğlence arayışı alt boyutu için alfa değeri 0,84, baskılanmamışlık için 0,58, kendiliğindenlik için ise 0,73 olmuştur (Yurt vd., 2016).

Tatar (2017) testin geçerliliğini sağlamak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden faydalanmış ve güvenilirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test bağıntı katsayısı hesaplaması yapmıştır. Buna göre çıkan sonuçlar asıl uygulamada 0.652-0.794 arasında olmuştur, tekrar test uygulamasındaysa 0.670-0.809 arasında iç tutarlılık göstermiştir.

3.4. Sınırlamalar

Tüm araştırma çalışmalarında olduğu gibi mevcut çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. En büyük sınırlama Covid-19 sebebiyle öğretmenlere ulaşmakta çekilen sıkıntı olmuştur, başta karma araştırma olarak tasarlanan bu

Çalışma, öğretmenlerle biraraya gelmekte yaşıyanan zorluk sebebiyle nicel çalışma olarak tamamlanmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin her yerinden eşit sayıda ğretmen katılmamıştır. Ayrıca kadın-erkek eşitliği sağlanamadığı için cinsiyetin oyunseverlik algısı üzerindeki etkisine bakılamamıştır. Çalışmanın internet üzerinden yapılması sebebiyle ve internete erişimi olan öğretmenlerle çalışılmıştır. İnternete erişimi olan öğretmenler daha genç ve eğitim seviyesi yüksek kişiler olabilir (Vaske, 2011). Bu da çalışmanın diğerk bir sınırlılığıdır.



Bölüm 4

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik istatistiksel veriler analiz edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılara ait demografik veriler de paylaşılmıştır.

4.1.Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Örneklemin okul içinde oynadıkları oyunlar ve bu oyunların oynanma sıklıkları ile ilgili veriler Tablo.2’de gösterilmiştir.

Tablo 6

Okul İçinde Oynanan Oyunların ve Oyunların Oynanma Sıklıklarının Dağılımı

		f	%
Okul içinde daha çok hangi tür oyunu oynarsınız?	Kurallı Oyun (Örn. Saklambaç)	89	40,1
	Serbest (Kuralsız) Oyun (Örn. evcilik)	133	59,9
	Arada Sırada	102	45,9
Kutu oyunlarının oynanma sıklığı	Az	29	13,1
	Çok	88	39,6
	Hiç	3	1,4
Fiziksel oyunların oynanma sıklığı	Arada Sırada	27	12,2
	Az	2	0,9
	Çok	193	86,9
Dijital oyunların oynanma sıklığı	Arada Sırada	24	10,8
	Az	83	37,4
	Çok	10	4,5
	Hiç	105	47,3
Toplam		222	100,0

Tablo incelendiğinde, okul içinde katılımcıların %40,1'i kurallı oyunları, %59,9'u serbest oyunları daha fazla oynadığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir oranı kutu oyunlarını arada sırada (%45,9) ve çok (%39,6) sıklıkla oynamaktadır. Katılımcıların büyük bir oranı (%86,9) fiziksel oyunları çok sıklıkla oynamaktadır. Katılımcıların büyük bir oranı dijital oyunları az (%37,4) ve hiç (%47,3) sıklıkla oynadığını ifade etmiştir.

4.2. Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Tablo 7

Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	N	Ort	Ort/m	Ss
Eğlence arayışı	222	34,77	3,86	0,67
Baskılanmamışlık	222	19,46	3,89	0,72
Kendiliğindenlik	222	17,99	3,60	0,82
Toplam puan	222	72,22	3,80	0,65

Ort/m: Ortalamanın madde sayısına bölünmesi

Tablo incelendiğinde, eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının sırası ile 3,86 (Ss=0,67), 3,89 (Ss=0,72), 3,60 (Ss=0,82) ve 3,80 (Ss=0,65) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. 5'li Likert ölçeklerinde 1,00-1,79; 1,80-2,59; 2,60-3,39; 3,40-4,19 ve 4,20-5,00 aralığındaki ortalama değerleri sırasıyla, çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek düzeyleri göstermektedir. Bu bilgilere göre, katılımcıların eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve genel eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8

Yaş Gruplarına Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş grubu	N	Ort	Ss	F	p
Eğlence arayışı	28 yaş ve altı	67	35,27	5,39	0,99	0,37
	29-35	75	35,12	5,43		
	36 yaş ve üzeri	80	34,01	6,95		
Baskılanmamışlık	28 yaş ve altı	67	19,63	3,17	0,25	0,78
	29-35	75	19,56	3,83		
	36 yaş ve üzeri	80	19,24	3,74		
Kendiliğindenlik	28 yaş ve altı	67	17,69	3,58	0,31	0,73
	29-35	75	18,23	4,25		
	36 yaş ve üzeri	80	18,03	4,33		
Toplam puan	28 yaş ve altı	67	72,58	10,77	0,37	0,69
	29-35	75	72,91	11,86		
	36 yaş ve üzeri	80	71,28	14,11		

Tablo incelendiğinde, yaş gruplarına göre eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Eğlence eğilimi yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 28 yaş ve altı, 29-35 ve 36 ve üzeri yaş gruplarında bulunan katılımcıların eğlence eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Eğitim Durumuna Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Eğitim durumu	N	Ort	Ss	F	p
Eğlence arayışı	Ön lisans	30	34,47	4,91	0,04	0,96
	Lisans	159	34,80	6,16		
	Yüksek lisans	33	34,88	6,33		
Baskılanmamışlık	Ön lisans	30	19,63	2,71	0,47	0,62
	Lisans	159	19,33	3,79		
	Yüksek lisans	33	19,97	3,36		

Tablo 9 (devam)

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	Ort	Ss	F	p
Kendiliğindenlik	Ön lisans	30	17,47	3,42	1,19	0,31
	Lisans	159	17,89	4,19		
	Yüksek lisans	33	18,94	4,03		
Toplam puan	Ön lisans	30	71,57	9,39	0,33	0,72
	Lisans	159	72,02	12,77		
	Yüksek lisans	33	73,79	13,06		

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Eğlence eğilimi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu katılımcıların eğlence eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Kurum Türüne Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kurum türü	N	Ort	Ss	t	p
Eğlence arayışı	Devlet okulu	127	34,46	6,22	-0,86	0,39
	Özel okul	95	35,17	5,73		
Baskılanmamışlık	Devlet okulu	127	19,41	3,89	-0,26	0,79
	Özel okul	95	19,54	3,18		
Kendiliğindenlik	Devlet okulu	127	17,86	4,29	-0,56	0,58
	Özel okul	95	18,17	3,78		
Toplam puan	Devlet okulu	127	71,73	13,11	-0,68	0,50
	Özel okul	95	72,87	11,39		

Tablo incelendiğinde, kurum türüne göre eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Eğlence eğilimi çalışılan kurumun türüne göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan katılımcıların eğlence eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

Mesleki Kıdeme Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özeliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Mesleki kıdeme	N	Ort	Ss	F	p
Eğlence arayışı	1-5 yıl	60	35,02	5,09	0,12	0,95
	6-10 yıl	63	34,48	5,48		
	11-15 yıl	61	34,95	7,49		
	16 yıl ve üstü	38	34,55	5,75		
Baskılanmamışlık	1-5 yıl	60	19,65	2,96	0,39	0,76
	6-10 yıl	63	19,06	3,32		
	11-15 yıl	61	19,69	4,23		
	16 yıl ve üstü	38	19,47	3,94		
Kendiliğindenlik	1-5 yıl	60	18,27	3,53	0,48	0,70
	6-10 yıl	63	17,68	3,85		
	11-15 yıl	61	18,31	4,63		
	16 yıl ve üstü	38	17,55	4,37		
Toplam puan	1-5 yıl	60	72,93	9,77	0,30	0,82
	6-10 yıl	63	71,22	11,20		
	11-15 yıl	61	72,95	15,51		
	16 yıl ve üstü	38	71,58	12,64		

Tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Eğlence eğilimi mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların eğlence eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 12

Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıftaki öğrenci sayısı	N	Ort	Ss	F	p
Eğlence arayışı	15 ve altı	63	35,38	4,74	0,80	0,45
	16-20	94	34,85	5,47		
	21 ve üstü	65	34,05	7,66		
Baskılanmamışlık	15 ve altı	63	19,83	2,98	1,41	0,25
	16-20	94	19,65	3,40		
	21 ve üstü	65	18,85	4,32		
Kendiliğindenlik	15 ve altı	63	17,81	3,75	0,14	0,87
	16-20	94	18,15	4,04		
	21 ve üstü	65	17,94	4,46		
Toplam puan	15 ve altı	63	73,02	10,12	0,59	0,55
	16-20	94	72,65	11,34		
	21 ve üstü	65	70,83	15,52		

Tablo incelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısına göre eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Eğlence eğilimi görev yapılan sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıflarında 15 ve daha az, 16-20 ve 21 ve daha fazla öğrenci bulunan katılımcıların eğlence eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13

Oyun Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Oyun konusunda eğitim alma durumu	N	Ort	Ss	t	p
Eğlence arayışı	Evet	80	34,70	6,58	-0,12	0,90
	Hayır	142	34,80	5,69		
Baskılanmamışlık	Evet	80	19,68	3,65	0,66	0,51
	Hayır	142	19,35	3,58		
Kendiliğindenlik	Evet	80	17,85	3,99	-0,39	0,70
	Hayır	142	18,07	4,14		
Toplam puan	Evet	80	72,23	13,10	0,00	1,00
	Hayır	142	72,22	12,01		

Tablo incelendiğinde, oyun konusunda eğitim alma durumuna göre eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik, toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Eğlence eğilimi oyun konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Oyun konusunda eğitim aldığını ve almadığını ifade eden katılımcıların eğlence eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14

Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Puanları ile Kişilik Testi Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Eğlence arayışı	1								
2. Baskılanmamışlık	,766**	1							
3. Kendiliğindenlik	,659**	,761**	1						
4. Toplam puan	,925**	,913**	,870**	1					
5. Dışa dönüklük	,261**	,374**	,304**	,335**	1				
6. Uyumluluk	,232**	,283**	,167*	,250**	,281**	1			

Tablo 14 (devam)

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
7. Sorumluluk	0,130	,280**	,177**	,203**	,368**	,370**	1		
8. Duygusal dengelilik	,233**	,186**	,133*	,211**	,377**	,182**	,161*	1	
9. Zekâ/hayal gücü	,299**	,430**	,311**	,372**	,450**	,525**	,505**	,140*	1

*p<0,05; **p<0,01; N=222

Tabloda yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, dışa dönüklük puanları ile eğlence arayışı ($r=0,261$; $p<0,01$), baskılanmamışlık ($r=0,374$; $p<0,01$), kendiliğindenlik ($r=0,304$; $p<0,01$) ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği toplam ($r=0,335$; $p<0,01$) puanları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Dışa dönüklük kişilik özelliği arttıkça eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği eğiliminin arttığı belirlenmiştir.

Uyumluluk puanları ile eğlence arayışı ($r=0,232$; $p<0,01$), baskılanmamışlık ($r=0,283$; $p<0,01$), kendiliğindenlik ($r=0,167$; $p<0,05$) ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği toplam ($r=0,250$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Uyumluluk kişilik özelliği arttıkça eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği eğiliminin arttığı belirlenmiştir.

Sorumluluk puanları ile eğlence arayışı ($r=,130$; $p<0,01$), baskılanmamışlık ($r=0,280$; $p<0,01$), kendiliğindenlik ($r=0,177$; $p<0,01$) ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği toplam ($r=0,203$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Sorumluluk kişilik özelliği arttıkça baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği eğiliminin arttığı belirlenmiştir.

Duygusal dengelilik puanları ile eğlence arayışı ($r=0,233$; $p<0,01$), baskılanmamışlık ($r=0,186$; $p<0,01$), kendiliğindenlik ($r=0,133$; $p<0,05$) ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği toplam ($r=0,211$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Duygusal dengelilik kişilik özelliği

arttıkça eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği eğiliminin arttığı belirlenmiştir.

Zekâ/hayal gücü puanları ile eğlence arayışı ($r=0,299$; $p<0,01$), baskılanmamışlık ($r=0,430$; $p<0,01$), kendiliğindenlik ($r=0,311$; $p<0,01$) ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği toplam ($r=0,372$; $p<0,01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Zekâ/hayal gücü kişilik özeliği arttıkça eğlence arayışı, baskılanmamışlık, kendiliğindenlik ve yetişkin eğlence eğilimi özeliği eğiliminin arttığı belirlenmiştir.

Tablo 15

Kişilik Özelliklerinin Yetişkin Eğlence Eğilimi Özeliği Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)	1,36	0,42		3,29	0,00
Dışa dönüklük	0,02	0,01	0,17	2,32	0,02
Uyumluluk	0,01	0,01	0,05	0,73	0,47
Sorumluluk	0,00	0,01	-0,03	-0,45	0,66
Duygusal dengelilik	0,01	0,01	0,10	1,56	0,12
Zekâ/hayal gücü	0,04	0,01	0,27	3,25	0,00
R=0,432	R ² =0,186		F=9,90	p<0,01	

Bağımlı değişken= Yetişkin eğlence eğilimi özeliği

Tablo incelendiğinde, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve Zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri birlikte yetişkin eğlence eğilimi özeliği ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ($R=0,432$; $F=9,90$; $p<0,01$). Yetişkin eğlence eğilimi özeliğindeki değişimin %19'u kişilik özellikleri tarafından açıklanmıştır. Kişilik özelliklerinin birlikte yetişkin eğlence eğilimi özeliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kişilik özelliklerinden sadece dışa dönüklüğün ($\beta=0,17$; $p<0,05$) ve zekâ/hayal gücünün ($\beta=0,27$; $p<0,05$) yetişkin eğlence eğilimi özeliği

üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Dışa dönüklük ve zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri yetişkin eğlence eğilimi özeliğini olumlu yönde etkilemektedir. Kişilik özelliklerinin yetişkin eğlence eğilimi özeliği üzerindeki görelî önem sırası zekâ/hayal gücü, dışa dönüklük, duygusal dengelilik, uyumluluk ve sorumluluk şeklindedir.

Tablo 16

Kişilik Özelliklerinin Eğlence Arayışı Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)	14,91	3,93		3,79	0,00
Dışa dönüklük	0,09	0,06	0,11	1,38	0,17
Uyumluluk	0,10	0,09	0,08	1,12	0,27
Sorumluluk	-0,08	0,08	-0,08	-1,06	0,29
Duygusal dengelilik	0,15	0,06	0,16	2,32	0,02
Zekâ/hayal gücü	0,27	0,10	0,23	2,66	0,01
R=0,376	R ² =0,141		F=7,11		p<0,01

Bağımlı değişken= Eğlence arayışı

Tablo incelendiğinde, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve Zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri birlikte eğlence arayışı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (R=0,376; F=7,11; p<0,01). Eğlence arayışındaki değişimin %14'ü kişilik özellikleri tarafından açıklanmıştır. Kişilik özellikleri birlikte eğlence arayışı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kişilik özelliklerinden sadece duygusal dengelilik ($\beta=0,16$; p<0,05) ve zekâ/hayal gücünün ($\beta=0,23$; p<0,05) eğlence arayışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Duygusal dengelilik ve zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri eğlence arayışını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 17

Kişilik Özelliklerinin Baskılanmamışlık Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)	4,28	2,22		1,92	0,06
Dışa dönüklük	0,10	0,04	0,20	2,70	0,01
Uyumluluk	0,04	0,05	0,05	0,76	0,45
Sorumluluk	0,02	0,04	0,03	0,48	0,63
Duygusal dengelilik	0,03	0,04	0,06	0,87	0,38
Zekâ/hayal gücü	0,21	0,06	0,29	3,60	0,00
R=0,482	R ² =0,232		F=13,05		p<0,01

Bağımlı değişken= Baskılanmamışlık

Tablo incelendiğinde, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve Zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri birlikte baskılanmamışlık ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (R=0,482; F=13,05; p<0,01). Baskılanmamışlıktaki değişimin %23'ü kişilik özellikleri tarafından açıklanmıştır. Kişilik özellikleri birlikte baskılanmamışlık üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kişilik özelliklerinden sadece dışa dönüklük ($\beta=0,20$; p<0,05) ve zekâ/hayal gücünün ($\beta=0,29$; p<0,05) baskılanmamışlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Dışa dönüklük ve zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri baskılanmamışlığı olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 18

Kişilik Özelliklerinin Kendiliğindenlik Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)	6,73	2,68		2,51	0,01
Dışa dönüklük	0,11	0,04	0,20	2,56	0,01
Uyumluluk	-0,01	0,06	-0,01	-0,12	0,90

Tablo 18 (devam)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sorumluluk	-0,01	0,05	-0,01	-0,17	0,87
Duygusal dengelilik	0,02	0,04	0,03	0,44	0,66
Zekâ/hayal gücü	0,19	0,07	0,23	2,69	0,01
R=0,362	R ² =0,131		F=6,52		p<0,01

Bağımlı değişken= Kendiliğindenlik

Tablo incelendiğinde, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve Zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri birlikte kendiliğindenlik ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (R=0,362; F=6,52; p<0,01). Kendiliğindenlikteki değişimin %13'ü kişilik özellikleri tarafından açıklanmıştır. Kişilik özellikleri birlikte kendiliğindenlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kişilik özelliklerinden sadece dışa dönüklük ($\beta=0,20$; p<0,05) ve zekâ/hayal gücünün ($\beta=0,23$; p<0,05) kendiliğindenlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Dışa dönüklük ve zekâ/hayal gücü kişilik özellikleri kendiliğindenliği olumlu yönde etkilemektedir.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde yapılan çalışma alan yazın desteğiyle tartışılmış, sonuçlar sunulmuş ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bunun yanında öğretmenlerin oyunseverlik algıları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki ve öğretmenlerin oyunseverlik algılarının yaşa göre, eğitim durumuna göre, kurum türüne göre, mesleki deneyime göre, sınıftaki öğrenci sayısına göre ve oyun konusunda eğitim alıp almamalarına göre fark gösterip göstermediği konuları araştırılmıştır.

Çalışma için Türkiye'nin farklı illerinde çalışan 222 okul öncesi öğretmenine, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Shen Chick ve Zinn (2014) tarafından hazırlanan, Türkçe'ye Yurt, Koğar ve Keleş (2017) tarafından uyarlanan Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği ve Goldberg (1992) tarafından hazırlanan, Türkçe uyarlama çalışması Tatar (2016) tarafından yapılan Büyük Beş -50- Kişilik Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin oyunseverlik algıları yüksektir. Öğretmenlerin oyunseverlik algıları ve kişilik özellikleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Ayrıca öğretmenlerin oyunseverlik algıları yaşa, eğitim durumuna, kurum türüne, mesleki deneyime, sınıftaki öğrenci sayısına ve oyun konusunda eğitim almalarına göre fark göstermemektedir.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada cevabı bulunmak istenen birinci araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları ne düzeydedir?” olmuştur. Çalışma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algısının yüksek olduğu söylenebilir. Lieberman (1977) oyunseverliği, kişilik özellikleriyle açıklar. Oyunseverlik neşe ve mizah duygusunu, fiziksel, bilişsel ve sosyal kendiliğindenliği ve coşkuyu içerir (Lieberman,1977). Akyar ve Çelik (2021) yaptıkları çalışmada okul öncesi

öğretmenlerin kendilerini ifade etmek için kullandıkları kelimelerin uyumlu, sakin ve olumlu düşünceye sahip terimleri olduğunu belirtmiştir, oyunseverlik tanımı bu özelliklerini içeren bu tanımların yapılan çalışmayı destekler nitelikte olduğu ve çalışma sonucunun öğretmenlerin oyunseverlik algılarının yüksek olduğunu gösterdiği sonucuna varılabilir. Oyunsever kişiler arkadaş canlısı, neşeli, olumlu düşüncelere sahip, girişken, aktif ve enerjik kişilerdir (Barnett, 2007). Rubin vd. (1983) yaptıkları çalışmada oyunseverliğin gözlenebilir bir psikolojik yapı olduğu sonucuna varmış ve oyunsever öğretmenlerin özelliklerinin şöyle bulunduğunu belirtmiştir: İçsel motivasyonla hareket eden, süreç odaklı, nesnelere ve davranışlara odaklı, rol yapmayı seven, kurallardan çok serbestliğe önem veren oyunun içinde aktif olarak yer alan kişilerdir, bu çalışma ve yapılan başka bir çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin yüksek oyunseverlik düzeyine ve aynı zamanda belirsizliklere karşı yüksek tolerans düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Tegano, Groves, Catron, 2006). Bu iki araştırma mevcut araştırmaya destekleyerek, okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların dışında Walker (2008) yılında yaptığı etkili öğretmenlerin oniki özelliğini incelediği araştırmasında, sınıf içinde etkili olan öğretmenlerin aynı zamanda mizah duygusunun yüksek olduğu, öğrencilere karşı pozitif tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır, bu özelliklerin de oyunseverliği tanımlamak için kullanılan özelliklerden olduğu düşünüldüğünde bu araştırmanın da öğretmenlerin oyunseverlik algılarının yüksek olduğu sonucunu destekleyen bir araştırma olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Boyer (1997) mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer bir şekilde, öğretmenler oyunu çocukların öğrenmesi, yaratıcılıklarının gelişmesi, akademik başarıları ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için çok önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir. Bu da öğretmenlerin oyuna verdikleri önemi, dolayısıyla oyunseverlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Vu, Han ve Voyel (2015) oyunun çocukların gelişimi konusundaki faydalarında öğretmenlerin hemfikir olduklarını belirtmiştir. Literatür çalışmalarında öğretmenlerin çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından oyunun önemini bildikleri açıktır (Santer, Griffiths, & Gooda, 2007). Ayrıca Özdemir ve Ramazan (2014) öğretmenlerin oyunu tanımlarken çocukların öğrenmesi aynı zamanda gelişimi için değerli ve önemli olduğunu

belirttiklerini söylemiştir. Tüm bu çalışmalar öğretmenlerin oyunseverlik algılarının yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Mevcut araştırmanın tersi şekilde, yapılan farklı bir çalışmada öğretmenlerin oyunu diğer etkinliklerin arasına sıkıştırdıkları ve sadece belli zamanlarda kullandıkları görülmüştür ve oyunun yalnızca eğlenme ve rahatlama yönünün dikkate almaları bakımından oyuna yeterince değer vermedikleri sonucuna varılmıştır (Tuğrul vd., 2014). Oyuna hak ettikleri değeri vermedikleri oyunseverlik algılarının da düşük olduğu anlamına gelebilmektedir.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmanın diğer bir sorusu “Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları yaşa göre anlamlı fark göstermekte midir? sorusudur. Yaşın, oyunseverlik üzerinde etkili faktörlerden olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin yaşının oyunseverlikleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Glynn ve Webster (1992) 300’ün üzerinde kişiyle yaptıkları araştırmada kişinin oyunseverliğinin yaştan bağımsız olduğu sonucuna varmıştır, bu çalışma da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Pinchover (2017) aynı şekilde çalışmayı destekleyen bir sonuca ulaşmıştır ve okul öncesi öğretmenlerin oyunseverliğinin öğretmen yaşından bağımsız ancak çocuk yaşıyla ilgili olduğu sonucuna varmıştır. Kadim (2012), okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama ve uygulama becerilerinin yaşa bağlı değişiklik göstermediğini belirtmiştir, bu da öğretmenlerin oyunseverliklerinin yaşa göre değişmediğinin bir göstergesi olabilir. Yıldız (1992), öğretmenlerin yaşlarına göre oyunun yararına inanma düzeyleri, eğitim ortamlarında eğitici oyunları kullanma, çocuğun gelişimine olan yararları ve oyun etkinlikleri geliştirme konularında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır, bu da mevcut çalışmayla benzer bir sonuçtur. Aynı zamanda Proyer (2013) yaptığı farklı bir çalışmada oyunseverlik ve yaşın ilişkili olmadığını söylemiştir.

Çalışmanın bulgularına aksi bir sonuç olarak, Costa ve McCrae ise (1988) sosyal oyun ihtiyacının yaşla ters orantılı olduğunu ancak entelektüel merakın yaşla doğru orantılı olduğunu belirtmiştir, bu da oyunseverliğin yaşla orantılı olduğu sonucuna varıldığını göstermektedir. Csikszentmihalyi (1975) oyunseverlik ile yaş

arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Türkiye’de yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaşı ilerledikçe duygusal olarak yorulduğu ve tükendiği görülmüştür ve yaşı oyunseverlik üzerinde negatif bir etkisi olduğu söylenmiştir (Öztürk, & Deniz, 2008). Piştav Akmeşe ve Kayhan tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de öğretmen yaşı ilerledikçe öğretmenlerin oyuna hakimiyetlerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Buradan da öğretmenlerin yaşı ilerledikçe oyunseverliklerinin düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Lieberman (1977) yaşı ilerledikçe kişinin oyunseverliğinin düştüğünü, bunun nedeninin ise oyunun toplumda kabul görmediğini ve aynı zamanda kişinin yaşla beraber sorumluluklarının da arttığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda genel olarak genç yaşı oyunseverlikle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Proyer, 2012). Alexandra (2009) yaptığı çalışmada kişinin yaşı arttıkça oyunseverliğin azaldığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar; çalışmanın tersine oyunseverliğin yaşa bağlı olduğunu, dolayısıyla oyunseverliğin yaştan etkilendiğini söylemektedir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Üçüncü araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik algıları eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?” olmuştur. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları aldıkları eğitimden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Glynn ve Webster (1992)’ın yaptıkları araştırma sonucu da araştırmayla benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin oyunseverliğinin eğitim durumlarından bağımsız olduğunu belirtmişlerdir. Proyer (2012) da aynı şekilde mevcut araştırmayla benzer bir şekilde yaptığı çalışmada öğretmenlerin oyunseverlikleri ile eğitim durumları arasında bir ilişki olmadığını söylemiştir.

Trawick ve Dziurgot (2014) ise yapılan çalışmadan farklı bir sonuca ulaşmışlardır, okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu ve deneyiminin oyunseverlik algılarını etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça oyunseverliklerinin arttığı sonucuna varmışlardır. Üniversite ya da daha yüksek derecelerde eğitim alan öğretmenlerin çocukların oyun ihtiyaçlarına daha hızla cevap verdikleri ve çocuklarla etkileşimlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Trawick & Dziurgot, 2014). Başka

bir çalışma da eğitim seviyesi yükseldikçe, öğretmenlerin oyun hakkında aldıkları derslerin arttığını, bunun da öğretmenlerin daha fazla oyuna maruz kalarak, oyunu sevme ve kullanma durumlarının arttığını göstermektedir (Hedge & Cassidy, 2009). Akmeşe ve Kayhan'ın (2017) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim durumları, oyun etkinliklerini değerlendirme, oyun öğretimi, mesleki öz-yeterlik ve toplam öz-yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir, eğitim durumu arttıkça öğretmenlerin oyun becerileri artmaktadır. Bu sonuç da mevcut araştırmadan farklı olarak eğitim durumu arttıkça oyunseverliğin arttığını göstermektedir.

Trawick ve Dziurgot'un araştırmasının tam tersi ve yine mevcut çalışmadan farklı olarak Sutton-Smith (2008) öğretmenin eğitim durumu arttıkça eğlence arayışı, kendiliğindenlik puanlarının düştüğünü gözlemlemiştir, bu faktörler de oyunsever kişiliği tanımlayan faktörlerdir. Ayrıca eğitim durumu arttıkça öğretmenlerin okul dışı zamanlarda da oyun oynama eğilimlerinin azaldığı ve oyunu anlamsız ve zaman kaybı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Sutton-Smith, 2008).

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada cevaplanmak istenen dördüncü soru “Okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik algıları kurum türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?” sorusudur. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin özel okulda ya da devlet okulunda çalışmalarının oyunseverlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Aras ve Merden (2020) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşleri konulu çalışmada bu çalışmayı destekleyen bir sonuca ulaşılmış ve hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenlerin oyuna verdikleri önemin benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Oyuna verdikleri önemi yüksek düzeyde olan öğretmenlerin aynı zamanda oyunseverlik algılarının da yüksek olduğu sonucuna varılabilir, devlet okulu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin oyunseverlik algılarının benzer düzeyde çıktığı mevcut araştırmayı destekleyen bir sonuçtur.

Bu sonucun tersi şekilde Canaslan (2018) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin oyunseverlik düzeylerinin özel okulda çalışan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu belirtmiştir. Demir (1999) tarafından yapılan çalışmada da mevcut çalışmadan farklı olarak devlet okullarındaki okul öncesi programının içerik

odaklı, özel okullardaki programın ise çocuk odaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak özel okullarda oyuna ayrılan süre, oyun içeriğinin kalitesi ve oyun amaçlı etkinliklerinin sayısı da devlet okullarına kıyasla daha fazladır. Bu çalışmanın sonuçları özel okullarda çalışan öğretmenlerin oyuna verdikleri önem bakımından daha oyunsever olduklarını göstermektedir. Kaya, Karakaş, Paçacı ve Erzeybek (2017) tarafından özel okullarda okuyan okul öncesi dönem çocukların devlet okullarında okuyan çocuklardan oyun konusunda daha fazla desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır, bu özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin daha oyunsever oldukları sonucuna gösterebilir.

5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Beşinci araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik algıları mesleki deneyime göre anlamlı fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin oyunseverliklerinin mesleki deneyimden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmayı destekler nitelikteki bir çalışmada Proyer (2012) mesleki deneyim de dahil olmak üzere demografik etkenlerden hiçbirinin oyunseverlik üzerinde etkiye sahip olmadığını belirtmiştir.

Çalışmanın tersi sonuca ulaşan bir çalışmada eğitim ve deneyim arttıkça oyun etkileşimi ve oyuna doğru biçimde karşılık verme becerisi artmaktadır, çocukların ihtiyaç duydukları destek düzeyi fark edilebilmekte ve çocuğa daha iyi rehberlik edilebilmektedir sonucuna varılmıştır, buradan mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin oyuna verdikleri önem dolayısıyla da oyunseverlik düzeylerinin arttığı sonucuna varılabilir (Trawick & Dziurgot, 2014). Akmeşe ve Kayhan (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyun etkinliklerini uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik düzeyleri ve oyun öğretimi toplam öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirtmiştir, buna göre mesleki kıdem öğretmenlerin oyunseverlik düzeylerini etkilemektedir. Hedge ve Cassidy (2009) mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin oyuna hakimiyetlerinin arttığını ve daha rahat oyun oynadıkları sonucuna ulaşmıştır, bu sonuç da mesleki deneyim ne kadar fazlaysa öğretmenlerin oyunseverlik davranışlarının o kadar arttığını

göstermektedir. Lieberman (1977) yaptığı çalışmada mesleki deneyim ne kadar azsa kişinin oyunseverliğinin fazla olduğunu söylemektedir, çünkü kişinin oyunseverliği yaşı ne kadar küçükse o kadar yüksek olur. Farklı iki çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça oyun planlama konusunda çok rahat olduğu ancak mesleğe başladıklarında ancak yeterliklerinin desteklenmesi yoluyla performanslarının yükseldiği belirtilmektedir (Deemer ve Minke, 1999; Yalçınkaya, 2002). Buradan da öğretmenlerin oyunseverlik düzeylerinin mesleki deneyim arttıkça arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan çalışmanın tersi bir sonuç olarak, öğretmenlerin meslek hayatına başladıkları ilk yıllarda her konuda olduğu gibi oyun konusunda da daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır, bu konuya çözüm olarak öğretmenlerin oyunu planlama ve uygulama konusundaki bilgilerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir (Tuğrul vd., 2014). Öğretmenler meslek hayatlarında ilerledikçe, deneyimle beraber oyun konusunda kendilerini daha iyi hissettikleri, daha rahat oynadıkları ve bunun sonucu olarak da oyunseverlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada cevabı aranan sorulardan biri de “Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı fark göstermekte midir?” sorusudur. Çalışmasının sonucunda okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algısı ile sınıftaki öğrenci sayısı arasında anlamlı fark görülmemiştir. Canaslan (2018) yaptığı çalışmada aynı sonuca ulaşarak öğretmenlerin oyunseverlik algılarının sınıf mevcudundan bağımsız olduğunu söylemiştir.

Ancak, farklı araştırmalarda farklı sonuçlar çıkmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin çocuklarla yeterince etkileşime giremediği, bu sebeple de oyun için gerekli ortamı sağlayamadığı belirtilmiştir, bu sonuca dayanarak öğretmenlerin oyunseverlik düzeylerinin sınıf mevcuduna bağlı olarak değiştiği ve bu sonucun da öğretmenlerin oyunseverlik algılarının mevcuda bağlı olarak farklılaştığını gösterdiği söylenebilir (Howes, Guerrab, Fuligni, Zucker, Lee, Obregon, & Spivak, 2011).

Buna ek olarak yapılan başka bir çalışmada sınıftaki kalabalık grupların öğretmenlerin duyarsızlaşmasına sebep olduğu ve öğretmenlerde tükenmişliği artırdığı

görülmüştür (Cemaoloğlu, & Şahin, 2007). Hedge ve Cassidy (2009) öğretmenlerin sınıf mevcudu arttıkça oyun oynama imkanlarının ve oyun temelli öğrenmeyi müfredata dahil edebilme imkanlarının azaldığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları da öğretmenler için oyunsever olma eğilimleri ya da oyunseverliklerini sınıf içinde gösterebilme düzeylerinin sınıf mevcudundan etkilendiğini göstermektedir.

5.7. Yedinci Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Cevap aranan yedinci soru ise “Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları oyun konusunda eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” olmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin oyun konusunda eğitim almaları ile oyunsever olmaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmanın sonucundan farklı olarak, Jung ve Jin (2014) okul öncesi eğitim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin oyun konusunda ne kadar çok eğitim alırsa oyunseverliklerinin o kadar yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Shelley (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin oyun konusunda daha çok bilgiye ihtiyaç duydukları, bunun da öğretmenlere sağlanacak oyun eğitimiyle gerçekleşebileceğinden bahsedilmiştir. Jones, Elizabeth; Reynolds, Gretchen (2011) öğretmenlerin eğitim almasının oyunsever olmaları üzerinde etkili olduğunu ve oyun konusunda eğitim alan öğretmenlerin daha oyunsever olduklarını söylemiştir.

Carter (1993), yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin daha oyunsever olmaları için eğitimde üç aşama önerir. İlk olarak, öğretmenlerin deneyimlerini ve oyuna yönelik tutumlarını belirlemeleri gerekir. Daha sonra, çocukların oyununa dikkat etmeleri ve anlamaları öğretilmelidir. Bu iki beceri kazanıldığında, eğitimin üçüncü aşamasına geçebileceklerdir; bu aşama, öğretmenlerin oyunsever davranışları uygulamalarına olanak tanıyan çeşitli oyun etkinliklerini içerir. Bu da yapılan çalışmanın mevcut çalışmanın aksi bir sonuca ulaştığını, öğretmenlerin oyun konusunda eğitim almalarının oyunseverliklerini etkilediği sonucuna varıldığını gösterir. Aynı şekilde Ranz-Smith (2007) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin gün içinde oyuna daha fazla yer vermek istediklerini ancak bunu nasıl yapacaklarını

bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır, buradan da öğretmenlerin oyunseverliklerinin oyun konusunda eğitim almalarıyla artacağı sonucuna varılabilir.

Benzer şekilde, Jones ve Reynolds (2015), kişinin kendi geçmiş oyununu hatırlama alıştırma çalışmalarının, öğretmenlerin içlerindeki çocukla iletişim halinde kalmasına yardımcı olabileceğini ve bunun da onların daha oyunsever davranmalarına yardımcı olacağını öne sürmektedir. Trawick-Smith ve Dziurgot (2010), daha iyi eğitim almış öğretmenlerin iyi-uyumlu oyun etkileşimleri gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cheng (2012) çalışmasında oyun konusunda eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerin oyunun önemine hakim olmadıklarını ve çocuklara oyun oynayabilecekleri durumları oluşturma konusunda yeterince iyi olmadıklarını belirtmiştir ve okul öncesi öğretmenlerin oyun konusunda eğitim almaları gerektiğinin üzerinde durmuştur. Bu çalışmalar yapılan çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin oyun konusunda eğitim almış olmalarının oyunseverlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmaktadır.

Çalışmadan farklı olarak ve diğer çalışmaların tersi bir sonuca ulaşan Canaslan (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin oyunla ilgili eğitim almalarının onların oyunseverliğini negatif yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitimler eğlence içermeyebilir, bu sebeple de oyunsever özellikler gösteren öğretmenler bu eğitimlere katılmamayı tercih edebilir (Shulman, 1987). Öğretmenlerin eğitim aldıkça oyunseverliklerinin düşmesi bununla açıklanabilir.

Farklı bir çalışma öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin oyun ve oyunseverlik hakkındaki bilgilerini ve anlayışlarını nasıl genişleteceklerini ve kendi oyunlarını nasıl geliştirebileceklerini yeniden gözden geçirmelidir, ancak bu bilgiler maalesef mevcut erken dönem öğretmen eğitiminde eksiktir, sonucuna ulaşmıştır (Jung ve Jin, 2015). Bu sonuç oyun konusunda eğitimin öğretmenlerin oyunseverliklerini artıracak sonucuna varması bakımından önemlidir.

5.8. Sekizinci ve Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Dair Tartışma ve Sonuçlar

Bu kısımda ikisinin de birbiriyle ilgili olması sebebiyle iki soru aynı anda ele alınacaktır, bunlar “Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algıları ile kişilik

özellikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” ve “Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri oyunseverlik algıları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” sorularındır. Çalışmanın sonunda çalışmaya konu olan ölçekteki kişisel özellik maddeleri olan dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve zeka/hayal gücü arttıkça, öğretmenlerin oyunseverliklerini tanımlayan eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik özelliklerinin arttığı görülmektedir.

Shen, Chick ve Zinn (2014), Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği’ni geliştirirken, oyunseverliğin bir kişilik özelliği olduğu düşüncesiyle hareket etmişlerdir. Oyunseverlik araştırmalarında ilgi oyun davranışından, oyun özelliğine kaydırılırsa, oyunseverlik araştırması oyuncuların kişilik özelliklerini araştırma konusu yapar (Shen vd., 2014). Bu araştırma oyunseverlik özellikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilgili göstermesi bakımından mevcut araştırmayı destekler nitelikte bir araştırmadır. Oyunseverlik oyuna katılma eğilimi olarak tanımlanır (Barnett, 1991), ve var olan, yaşam boyu ifade edilen bir kişilik özelliği olarak kabul edilir (Lieberman, 1977). Lieberman’a (1977) göre her çocuk ya da yetişkin kişiliğin yanı sıra ev ve eğitim ortamı gibi çevresel özelliklerden etkilenen bir oyun tarzına sahiptir. Oyunseverlik genellikle kişisel bir özellik olarak görülse de komik ya da şakacı olmak gibi davranışlar da kazanılabilen ve geliştirilebilen beceriler olarak görülebilir. Mevcut çalışmayı destekleyen bir araştırmada, Oyun temelli değerlendirme ve iletişim tekniklerinde ustalaşıldığında, şakacılık, kendiliğindenlik ve diğer oyun davranışlarını pedagojik amaçlar için kullanmak daha kolaydır sonucu çıkmıştır (Jones ve Reynolds, 2015).

Yetişkinlerde oyunseverliğin Büyük Beş Kişilik özellikleriyle bağlantısını test etmek için çalışmalar yapılmıştır (Proyer, 2012; Glynn & Webster, 1992,1993). Bu çalışmalar yetişkinlerde oyunseverlik ve kişilik özellikleri arasındaki bağlantı için hipotezler üretmeye yardım etmiştir (Proyer, 2012). Barnett’in (2007,2011) oyunseverlik ve oyunseverlik özellikleri tanımı oldukça dışadönük, duygusal olarak dengeli, uyumlu bir insanı içerir, bu da yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzer özellikler gösterdiği anlamına gelmektedir. Farklı çalışmalar yeni deneyimlere karşı açık olmak ve sorumluluk bilincinin düşük olmasının bu özelliklere eklenebileceğini göstermektedir (Proyer, 2012). Yapılan çalışmayı destekler nitelikteki başka bir

çalışmada da Glynn ve Webster'ın 1993 yılında yaptığı çalışmadır, çalışmada oyunsever yetişkinlerin yenilikçi kişiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatürde bazı kişisel nitelikler, oyunseverliğin tanımlayıcı özellikleriyle ilişkilendirilmiş ve bu çalışmalarda oyunseverliğin temel niteliklerini, oyunun odak noktası olan oyunsever insanın kişilik özellikleriyle sıklıkla karşılaştırılmıştır (Barnett, 2007; Yarnal & Qian, 2011). Oyunseverlik özelliklerini Büyük Beş Kişilik Özellikleriyle ilişkilendiren çalışmalara örnek olarak Alexandra (2009), FitzMedrud (2008), Woszczyński, Roth, & Segars, (2002) gösterilebilir. Alexandra (2009), yetişkin oyunseverliği ve Büyük Beş Kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yetişkinlerde oyunseverliğin dışadönüklük, zeka/hayal gücü ve uyumluluk arttıkça arttığı sonucuna mevcut çalışmadaki gibi ulaşmıştır, fakat bu çalışmanın aksine Alexandra (2009), çalışmasında duygusal dengelilik ve sorumluluk arttıkça oyunseverliğin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. FitzMedrud (2008), yetişkinlerde oyunseverlik arttıkça dışadönüklük, uyumluluk, zeka/hayal gücü ve sorumluluk özelliklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır, bu sonuçlar yapılan çalışmayı destekler niteliktedir, ancak FitzMedrud çalışmasında bu araştırmanın aksine duygusal dengelilik arttıkça oyunseverliğin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Woszczyński vd. (2002) yaşlı yetişkinlerde yaptıkları oyunseverlik çalışmasında, kişilerin oyunseverlik puanları yükseldikçe uyumluluk ve dışadönüklük özelliklerinin de arttığını belirtmiştir, bu sonuç da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Bazı çalışmalar yetişkinlerde oyunseverlik ve pozitif psikolojik durumun ilişkisini göstermektedir. Yetişkinlerdeki oyunseverlik olumlu duyguların deneyimlenmesini (Fredrickson, 1998;2001) ve akışta kalmak gibi uyumlulukla sonuçlanan hislerin ortaya çıkmasını (Csikszentmihalyi, 1975) kolaylaştırabilir. Barnett (2007) genç yetişkinlerde oyunseverlik özellikleri yüksek olanların neşeli ve mutlu olduklarını, ayrıca yaşam doyumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Proyer, Ruch ve Müller (2010), yaşlılardan oluşan bir örnekleme yaşam kalitesinin çeşitli göstergeleri için oyun oynama arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Proyer (2012) yaptığı çalışmada oyunseverliğin Büyük Beş Kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Proyer'ın çalışmasına göre oyunseverlik yükseldikçe duygusal istikrar, yeni deneyimlere açıklık, dışadönüklük bu çalışmada bulunan sonuçlarla benzer olarak artar ve duygusal dengelilik düşer. Oyunsever kişilerin uyumluluk

puanları da oldukça yüksek çıkmıştır. Bu çalışma da mevcut çalışmayla aynı sonuçlara ulaşması bakımından önemlidir.

5.9. Öneriler

Bu kısımda hem gelecekte bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara, hem de oyunun asıl uygulayıcısı olan öğretmenlere yönelik öneriler yapılmıştır.

5.9.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

Bu çalışma Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan 222 öğretmenle internet ortamında yapılmıştır, araştırma daha geniş kapsamla ve internete ulaşımı kısıtlı öğretmenleri de içerecek şekilde yapılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i erkek, 217'si kadındır, erkek katılımcıların az olması sebebiyle cinsiyetin oyunseverliğe etkisi incelenememiştir, daha çok erkek öğretmene ulaşarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir. Alan yazın taraması çocuk yaşının, oyunseverliğinin öğretmenlerin oyunseverlik algıları üzerinde çok etkili olduğunu göstermiştir. Ebeveyn tutumu da çocuk oyunseverliği üzerinde etkili başka bir faktördür. Bu çalışma çocuk-ebeveyn oyunseverliği de eklenerek tekrarlanabilir. Fiziksel çevre oyun için çok önemli koşullardan biridir, iyi düzenlenmiş yeterli bir fiziksel alan hem çocukların hem de öğretmenlerin oyun davranışlarını etkileyen faktörlerden biri olduğu için fiziksel çevre de araştırma kapsamında incelenebilir. Öğretmenlerin iş doyumu, oyunseverlikleri üzerinde etkili başka bir önemli faktör olabilir, araştırmacılar çalışmalarına iş doyumunu da ekleyebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin tutumları öğretmenlerin oyun konusundaki davranışlarında etkili olmaktadır, okul yöneticilerinin de oyunseverlik tutumları araştırmaya dahil edilebilir.

Çalışmaya başladıktan sonra ortaya çıkan Covid-19 pandemisi sebebiyle karma araştırma olarak planlanan çalışma sadece nicel çalışma olarak yapılmıştır. Yapılacak gözlem ve görüşmelerle çalışma genişletilebilir. Bu çalışmanın kişisel bilgiler formunda alınan cevaplardan yola çıkarak yeni bir çalışma yapılabilir. Öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşleri, oyun sırasındaki rolleri, hangi oyunları tercih ettikleri, kendi geliştirdikleri oyunlar araştırma konusuna dahil edilebilir. Sınıflarda yapılacak gözlemler ve öğretmenlerle görüşme sonuçlarıyla yapılacak çalışmalar öğretmenlerin

oyunseverlikleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır. Literatürde de oyunseverlik konusuyla ilgili nitel çalışmanın az olduğu görülmüştür, yapılacak nitel çalışmalarla bu konuda literatüre katkı sağlanacaktır.

5.9.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

Çocuğun gelişimi için en önemli unsurun oyun olduğu düşünülerek, oyunu seven kişilerin öğretmenlik yapması için öğretmen eğitim programlarında oyun eğitimi konusuna ağırlık verilmesi iyi olacaktır. Öğretmenler işe alınırken kişilik özellikleri ve oyunseverlik arasındaki ilişki dikkate alınarak, oyunseverlik özelliklerini taşıyan öğretmenler seçilirse, erken çocukluk dönemi eğitimleri çocuklar için çok daha verimli olacaktır. Kişilik ve oyunseverlik arasındaki ilişkiyi anlamak, oyunseverlik düzeyinin kişiliğin hangi özelliklerine göre azalıp artacağını göstermesi açısından önemlidir. Okul öncesi öğretiminin eğitim kademelerinde nitelikli ve yeterli bir şekilde uygulamalara dönüşmesi, öğretmenlerin oyun öğretimi hakkındaki bilgi ve beceri düzeyleri ile ilişkilidir. Çünkü öğretmenler ancak bilgi sahibi olduğu konuda plan yapabilir, uygulama geliştirebilir.

Çocukların oyunseverliğini artırmak için ebeveyn, okul ve öğretmenleri kapsayan planları yapılabilir. Öğretmenlerin oyunseverliklerinin artması çocukların da oyun oynama davranışlarını etkileyeceği için oyun günlük akışa daha çok dahil edilebilir.

Aday öğretmenlerin uygulama sürelerinin artırılması, çalışacakları yaş grubundaki çocukların gereksinim türlerine göre oyun çeşitlerinin yer aldığı ders içerikleri hazırlanması etkili olabilir. Oyun ile ilgili dersleri lisans eğitimlerinde zorunlu ders kapsamında alsalar da bu derslerin sayısının artması ve içeriğinin zenginleştirilmesi etkili olacaktır. Meslek hayatındaki öğretmenlere düzenli olarak hizmet içi eğitimler düzenlenerek, oyun konusundaki bilgileri artırılabilir ve güncel tutulabilir.

KAYNAKÇA

- Almon, A. (2003). *The vital role of play in childhood*. www.waldorfearlychildhood.org/article.asp?id=5 adresinden 24 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.
- Alexandra, M. (2009). *An exploration of adult playfulness in relationship to personality: a correlational study*. Dissertation Abstract International-B, 70 (05). (Publication No. AAT 3356185).
- Amirkhan, J. H., Risinger, R. T., & Swickert, R. J. (1995). Extraversion: A Hidden Personality Factor in Coping, *Journal of Personality*, (63) 2, 188-212.
- Armstrong, T. (1998). *Awakening genius in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, J. (2006). Early Childhood Education Programs: Play. ASCD. www.ascd.org/publications/books/106044/chapters/Early-Childhood-Education-Program-@-Play.aspx. 'dan alınmıştır.
- Aras, S. & Merdin E. (2020). Play-based teaching practices of Turkish early childhood teachers. *Issues in Educational Research*, 30(2).
- Ashiabi GS. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*. 2007;35(2):199-207.
- Auport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47 (1, Whole No. 211).
- Balfanz R, Ginsburg HP, Greenes C. The 'big math for little kids' early childhood mathematics program. *Teaching Children Mathematics*. 2003;9(5):264-268.
- Barnett, L., & Storm, B. (1981). Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*, 4(2), 161-175
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.

- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology*, 144, 153–164.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design and measurement. *Play & Culture*, 31, 319-336.
- Barnett, L.A. (1990b). Developmental Benefits of Play for Children. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 138-153.
- Barnett, L. (1992). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture*, 4, 371–393.
- Barnett, L. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958.
- Barnett, L. (2011). How do playful people play? Gendered and racial leisure perspectives, motives, and preferences of college students. *Leisure Sciences*, 33(5), 382-401.
- Barnett, L. (2012). Playful People: Fun is in the mind of the beholder. *Imagination, Cognition and Personality*, 31(3), 169-197. doi: 10.2190/ic.31.3.
- Barnett, L.A. (2018). The education of playful boys: Class clowns in the classroom. *Front. Psychology*. 9(232). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00232
- Bundy, A. C., & Clifton, J. L. (1998). Construct validity of the children's playfulness scale. *Play and Culture Studies*, 1, 137-147.
- Barnett, L. A., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name...a comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 61-66.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.
- Barnett, L. A. (1991). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture*, 4, 371-393.

- Barnett, L. A., & Klitzing, S. W. (2006). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences*, 18(3), 223-244
- Barnett, L. A. (1990). *Playfulness: Definition, design, and measurement*. *Play and Culture*, 3, 319-336
- Barnett, L. (2012). *Playful People: Fun is in the mind of the beholder*. *Imagination, Cognition and Personality*, 31(3), 169-197. doi: 10.2190/ic.31.3.c
- Bateson, P., Bateson, P. P. G., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139057
- Bowdon J. The common core's first casualty: Playful learning. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(8):33-37.
- Bowman, J. R. (1987). Making work play. In G. A. Fine (Ed.), *Meaningful play, playful meanings* (pp. 61-71). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bozionelos N & Bozionelos G. Playfulness: its relationship with instrumental and expressive traits. *Personality and Individual Differences* 26 (1999) 749-760
- Boyer, W. A. R. (1997). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 78-87.
- Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, New York: Penguin Group Inc.
- Bruner, J. (1996), *The culture of education* (Cambridge Ma., Harvard University Press).
- Bundy, A. C. (1991). *Play theory and sensory integration*. In A. G. Fisher, E. A. Murray, & A. C. Bundy (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice*, (pp. 48-68). Philadelphia: F.A. Davis.
- Bundy, A. (1993). Assessment of play and leisure: Delineation of the problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(3), 217-222.
- Bundy, A. C. (1997). *Play and playfulness: What to look for*. L.D. Parham & L.S.

- Bundy A (1997). Play and playfulness. In D. Parham & L. Fazio (Eds.), Play in occupational therapy for children (pp. 77-92). St. Louis, MO: Mosby Year Book.
- Bundy, A. (2012). Children at play: Can I play too? In: S. Lane & A. Bundy (Eds.), Kids can be kids: A childhood occupations approach (pp. 28–43). Philadelphia, PA: F. A. Davis Company.
- Canaslan B., Çelik S. (2021). Playfulness of Early Childhood Teachers and Their Views in Supporting Playfulness. *Education* 3-13, doi: [10.1080/03004279.2021.1921824](https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921824)
- Carter, M. (1993). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study December 2017 *Frontiers in Psychology* doi:10.3389/fpsyg.2017.02214
- Cattell, R. B. 1957. *Personality and Motivation Structure and Measurement*. New York: World Book
- Cattell, R. B. (1946). *The description and measurement of personality*. Yonkers. NY: World Book.
- Cervone, D. & Pervin, L.A. (2016). *Kişilik psikolojisi* (Çev. Ed. M. Baloglu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Cemaoloğlu, N., & Şahin, E., D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15(2), 465-484.
- Cheng, P.-W. (2012). The relation between early childhood teachers' conceptualization of "play" and their practice: Implication for the process of learning to teach. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 65–84.
- Coleman, H. L. (2009). The personality traits of instrumentality and expressiveness in relation to microcomputer playfulness. Dissertation Abstract International-A, 70 (09). (Publication No. AAT 3372434)
- Costa, P T., & McCrae, R. R. (1988) From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.

- Costa, P. T. Jr. , McCrae, R. R. (1985) The NEO Personality Inventory. Odessa, FL: *Psychol. Assess. Resources*
- Costa, P. T. Jr. , McCrae, R. R. (1976). *Age differences in personality structure: a cluster analytic approach*. J. Gerontol. 3 1:564-70
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). The NEO personality inventory manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Cstksentmmalyi, M. (1975) Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 41-63.
- Curtis, A. (1994). *Play in different cultures and different childhoods*. In J. R. Moyles, The excellence of play (27-36). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.
- Demir, Ş. T. (1999). Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası, Cumhuriyet ve Çocuk, 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.
- De La Riva S, Ryan TG. Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2015;7(1):69-96.
- Dennis, L. (1970). Play in Dewey's Theory of Education. *Young Children*, 25(4), 230-235. Retrieved April 26, 2020, from www.jstor.org/stable/42643331
- De Young. C. G. (2015). Cybernetic Big Five Theory. *Journal of Reseach in Personaltiy*. 56. 33-58.
- Digman J.M. (1990). Personality Structure: Emergence of The Five_Factor Model. *Annu. Rev. Psychol.* 1990. 41 :417-40

- Digman, J. M. (1979). The five major domains of personality variables: Analysis of personality questionnaire data in the light of the five robust factors emerging from studies of rated characteristics. *Paper presented at the annual meeting of the Society of Multivariate Experimental Psychology*. Los Angeles.
- Early years education, Major Themes in Education. Edited by Rod Parker Rees and Jenny Willan. Curriculum in Early Childhood, Volume 2 pp. 2006, New York, Olivia N. Saracho and Bernard Spodek
- Ellis, M. J. (2011). *Why People Play*. Urbano: Sagamore Publishing.
- Ellis, M. J. (1973). *Why People Play*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Eysenck, H. J. 1970. *The Structure of Human Personality*. London: Methuen. 3rd. ed.
- Fazio E., *Play in occupational therapy for children* (pp. 56-62). St. Louis: Mosby.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock, & R. D. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Charlotte: Information Age.
- FitzMedrud, E. J. (2008). The correlates of playfulness in adults. Dissertation Abstract International-B, 69 (12). (Publication No. AAT 3339015)
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319. doi:10.1037//1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology – the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. doi:10.1037//0003-066X.56.3.218
- Freud, S. (1961). *Beyond the Pleasure Principle*. New York:Norton.
- Freud, S., Strachey, J., & Zilboorg, G. (1975). *Beyond the Pleasure Principle*. New York:Norton
- Ghafouri F, Wien CA. ‘Give us a privacy’: Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education*. 2005;19(4):279-291

- Glynn, M. A., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: An initial assessment. *Psychological Reports*, 71, 83–103.
- Glynn, M. A., & Webster, J. (1993). Refining the nomological net of the Adult Playfulness Scale: Personality, motivational, and attitudinal correlates for highly intelligent adults. *Psychological Reports*, 72, 1023-1026.
- Gmitrová V, Gmitrov J. The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: Possible interpretations. *Early Child Development & Care*. 2004;174(3):267-279.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.). *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141-165). Beverly Hills: Sage
- Goldberg, L. R. (1971). A historical survey of personality scales and inventories. In P. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment* {vol. 2. s. 293-336}. Palo Alto. CA: Science and Behavior Books.
- Goldberg, L. R. (1992). The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment*, (4) 1, 26-42.
- Gough, H. G. (1987). *California Psychological Inventory administrator's guide*. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.
- Gross, K. (1898). *The play of animals*. New York:D. Appleton and Company
- Gross, K. (1901). *The Play of Man*. New York D. Appleton and Company
- Guilford, J. P. 1975. *Factors and factors of personality*. Psychol. Bull. 82:802-14
- Guitard, P., Ferland, F., & Dutil E. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *Occupational Therapy Journal of Research*, 25 (1), 9-22
- Hakkarainen, P. (2009). Learning and development in play. In Einarsdottir, J. & Wagner, J.T (Eds.), *Nordic childhoods and early Education, Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (pp.183-222). Greenwich, CT: Information Age.

- Harris, T. (1989). *Temperament and the disposition to play: Sources of shared variance*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten teachers' perceptions on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 367–381.
- Hellendoorn, J., Van Der Kooij, R., & Sutton-Smith, B. (1994). Epilogue, in J. Hellendoorn, R. Van Der Kooij, & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and Intervention* (pp. 215-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hirsk-Pasek, C., Golinkoff, R.M. (2008). *Why Play = Learning*. Tremblay, R.E., Peters, R. deV ve Boivin, M. (ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* içinde, Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Howes, C., A. W. Guerrab, A. Fuligni, E. Zucker, L. Lee, N. B. Obregon, & A. L. Spivak. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (4), 399–408
- Huizinga, J. (2013) *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. Ayrıntı Yayınları.
- Johnson, Cristie ve Yawkey. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Scott, Foresman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Johnson, J.E., Christie, J.F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Jones, E., and Reynolds, G. (2015). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*, 2nd Edn. New York, NY: Teachers College Press.

- Jung, E., & Jin, B. (2015). College Coursework on Children's Play and Future Early Childhood Educators' Intended Practices: The Mediating Influence of Perceptions of Play. *Early Childhood Education Journal*
- Jones, E., and Reynolds, G. (2015). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. 2nd Edn. New York, NY: Teachers College Press.
- John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, F., Karakaş, L., Paçacı S., Erzeybek, M.S. (2017). Devlet ve Özel Okullarda Öğrenim Gören Çocukların Çocuk Oyunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 19-29.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Koçyiğit, Tuğluk, Kök (2007). *Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun*. KKEFDI:OKKEF Sayı:16
- Lieberman, J. N. (1965) Playfulness and divergent thinking: Investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.

- Li, W., Bundy, A. C., & Beer, D. (1995). Taiwanese parental values toward an American evaluation of playfulness, *The Occupational Therapy Journal of Research*, 15, 237-258.
- Lisi, F.L. (2013). *Plato and the rule of law*. <https://doi.org/10.1163/24680974-90000615>
- Mannell, R. C. (1982). *A psychology for leisure research. Feature address for the plenary session. —The general state of the art in leisure research: Past, present and future.* NRPA Leisure Research Symposium, Louisville, Kentucky
- Martlev, J., Ellis, J. & Stephen C. (2011). *Play in the primary school classroom? - The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy* Article in Early Years An International Journal of Research and Development.
- MEB. (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara
- McCrae R. & Allik J. (2002). A Five-Theory Perspective. *Journal of Personality*
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
- McCrae R., Oliver P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R. R. ve John, O.P. (1992). An Introduction to Five Factor Model and Its Applications.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr. (1988). Age, personality and the spontaneous self-concept. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 43.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1996). *Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model*. In J. S. Wiggins (Ed.),
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In L.A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd Ed., pp. 139–154). New York: Guilford.

- McCrae R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, (52) 1, 81-90.
- McCrae R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The Full Five-Factor Model and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* (81) 2, 227-232.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231–252.
- Mottus (2017). Five-Factor Theory and personality development: *Characteristics, development, and significance in educational and organizational environments*. In J. Specht (Ed.), *Personality Development Across the Lifespan* (pp. 87-100). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804674-6.00007-7>
- Neumann, E. A. (1971). *The elements of play*. New York: MSS Information.
- Okimoto, A. M., Bundy, A., & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 73–82.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development* 36(1)
- Norman, W. T. 1963. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 66:574-83
- Okimoto A.,M., Bundy A.& Hanzik, J. (2000). Playfulness in children with and without disabilities: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 73–82
- Olsen, E. T. (1981). *An exploratory study of adult playfulness and some personality correlates*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, Michigan.
- Osgood, C. E., May, W. H., Miron, M. S. 1975. *Cross-Cultural Universals of Affective Meaning*. Champaign, IL: Univ. Illinois

- Özdemir, A. A., & Ramazan, O. (2014). Preschool teachers' opinions about play. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4).
- Özkan, Z., Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi* (18) 2: 857-886.
- Öztürk, A., & Deniz, M., E., (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenleri*. İlköğretim Online, 7(3), 578-599.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Front. Psychol.*, 8, 2214. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02214
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18(1), 1-26.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(2), 42-60.
- Proyer, R. T., Ruch, W., & Müller, L. (2010). Sense of humor among the elderly: Findings with the German version of the SHS. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43, 19- 24. doi:10.1007/s00391-009-0082-0
- Porter, C., & Bundy, A. C. (2001). Validity of three tests of playfulness with African American children and their parents and relationships among parental beliefs and values and children's observed playfulness. *Play and Culture Studies*, 3, 315-334.
- Pyle A, Danniels E. A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*. 2017;28(3):274-289.

- Ramani GB, Eason SH. It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(8):27-32.
- Ranz-Smith, D. J. (2007). *Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? Early Education & Development*, 18(2), 271–303. doi:10.1080/10409280701280425
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 693-774). New York: Wiley.
- Samuelsson, I., & Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Samur, Y. (2015). Gamifying a hybrid graduate course. *Global Learning Conference*, Fern Universitat in Hagen; Berlin, Germany.
- Schaefer, C., & Greenberg, R. (1997). Measurement of playfulness: A neglected therapist variable. *International Journal of Play Therapy*, 6 (2), 21-31
- Sharp AC, Escalante DL, Anderson GT. Literacy instruction in kindergarten: Using the power of dramatic play. *California English*. 2012;18(2):16-18.
- Shelley, Smith (2006). *The perceptions of play among educators in kindergarten and grade one classrooms*. Brock University (Canada). ISBN:0494180102, 9780494180105. 13. 05. 2009 tarihinde www.books.google.com adresinden ulaşılmıştır.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shen, X. (2010). *Adult playfulness as a personality trait: its conceptualization, measurement, and relationship to psychological well-being*. (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University).

- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184. doi:10.1080/1350293x.2013.789198
- Skard, G., & Bundy, A. C. (2008). Test of Playfulness. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (2nd ed., pp. 71-93). Missouri: Mosby.
- Sluss, D.J. (2005). *Supporting Play Birth through Age Eight*. Thomson Delmar Learning in Clifton Park, NY.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A., (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, (49), 21-33.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Stroh, K., Robinson, T. & Proctor, A. (2008). *Every child can learn: Using learning tools and play to help children with developmental delay*. London: Sage Publications.
- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological Review*, 73 (1), 104-110.
- Taylor, S. I., Rogers, C. S., & Kaiser, J. (1999). *A comparison of playfulness among American and Japanese preschoolers*. *Play contexts revisited*, 2, 143.
- Tegano, D. W. (1990). Relationship of tolerance ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports*, 66, 1047-1056.
- Trawick-Smith, J., & 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(2), 106–128. doi:10.1080/10901021003781148

- Tuğrul, B., Metin A, Ö., Erturk, G., & Altinkaynak, Ö., 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. doi: 10.17679/iuefd.05509.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun Temelli Öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. (177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tupes, E. C , & Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings (USAF ASD Tech. Rep. No. 61-97). Lackland Air Force Base, TX: U.S. Air Force.
- Xiangyou Shen (2020): Constructing an interactionist framework for playfulness research: Adding psychological situations and playful states, *Journal of Leisure Research*, doi: 10.1080/00222216.2020.1748551
- Vanderberg, B. (1980). The role of play in the developmental of insightful tool-using abilities. *Paper presented at American Psychological Association*. Toronto, Ontario.
- Van-Oers, B. & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practices and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534.
- Vaske, J. (2011). Advantages and Disadvantages of Internet Surveys: Introduction to the Special Issue. *Human Dimensions of Wildlife* 16(3):149-153
- Vu, J. A., Han, M., & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460. doi:10.1080/1350293X.2015.1087144
- Yalçinkaya, M. (2002). *Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun*. I. Gürşimşek (Ed.), Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı içinde (ss. 7-23). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yıldız, V. (1992). İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I. H., and Lin, Y. T. (2007). Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *Int. J. Technol. Manag.* 39, 412–429. doi: 10.1504/IJTM.2007.013503
- Wallerstedt C, Pramling N. Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years.* 2012;32(1):5-15.
- Wardle, F. (1987). Getting back to the basics of children's play. *Child Care Information Exchange*, September, 27-30.
- Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education.* 2013;7:104-112.
- Wiggins, J. S. 1980. Circumplex models of interpersonal behavior. In *Review of Personality and Social Psychology*, ed. L. Wheeler, 1 :265-94. Beverly Hills, CA: Sage
- Wood, E. and Attfield, J. (2005) *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd edn), London: Paul Chapman.
- Woszczyński, A. B., Roth, P. L., & Segars, A. H. (2002). Exploring the theoretical foundations of playfulness in computer interactions. *Computers in Human Behavior*, 18, 369-388.
- Yarnal, C., & Qian, X. (2011). Older-adult Playfulness: An innovative construct and measurement for healthy aging research. *American Journal of Play*, 4(1), 52–79.
- Yessick, J. T. (1990). The relationship between leisure dispositions and total well-being in middle-aged adults. *Dissertation Abstract International-A*, 51 (12). (Publication No. AAT9112350).
- Yurt, Ö., Keleş, S., & Koğar, H. (2016). Yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 650-662. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3539



EKLER