

**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Celal TURHAN**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL OYUN**  
**OYNATMA, ÖZ YETERLİLİK VE RİSK ALMA DAVRANIŞLARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUŞ-2021**



**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Celal TURHAN**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL OYUN**  
**OYNATMA, ÖZ YETERLİLİK VE RİSK ALMA DAVRANIŞLARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**Prof. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU**

**MUŞ-2021**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
ÖZET .....	III
ABSTRACT .....	V
ÖNSÖZ.....	VII
TABLolar DİZİNİ.....	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	X
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE EĞİTSEL OYUNLAR

<b>1.1. OYUN NEDİR?</b> .....	4
1.1.1. Oyunun Tarihsel Gelişimi .....	13
1.1.2. Türk Kültüründe Çocuk Oyunları .....	14
1.1.3. Oyun Kuramları Ve Teorileri .....	15
1.1.3.1. Klasik Oyun Kuramları .....	15
1.1.3.2. Dinamik Oyun Kuramları .....	16
1.1.3.3. Diğer Oyun Kuramları .....	20
1.1.4. Oyun ve Kültür .....	20
<b>1.2. EĞİTSEL OYUNLAR</b> .....	22
1.2.1. Eğitsel Oyunların Önemi.....	24
1.2.2. Eğitsel Oyunda Olması Gereken Özellikler .....	26
1.2.3. Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Faydaları .....	27
1.2.4. Eğitsel Oyunların İlkeleri .....	28
1.2.4.1. Oyunun Öğretimi .....	30
1.2.4.2. Oyunun Planlanması .....	31
1.2.4.3. Oyun Düzenlemede Göz Önüne Alınacak İlkeler.....	33
1.2.4.4. Oyunlarda Disiplin, Ceza, Ödül Ve Liderlik .....	34
<b>1.3. OYUNLAR ve EĞİTİM</b> .....	35
<b>1.4. ÖZ YETERLİLİK</b> .....	38
1.4.1. Kavram Olarak Öz Yeterlik .....	38
1.4.2. Öz yeterlik Kavramının Dayandığı Kuramsal Çerçeve.....	39
1.4.3. Öz Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler.....	42
1.4.3.1. Bilişsel Süreç.....	42
1.4.3.2. Motivasyonel Süreç.....	42

1.4.3.3. Duygusal Süreçler .....	43
1.4.3.4. Seçim Süreci.....	43
1.4.4. Öz Yeterliğin Kaynakları .....	44
<b>1.5. OYUNDA RİSK ALMA .....</b>	<b>44</b>

## İKİNCİ BÖLÜM

### MATERYAL METOD VE BULGULAR

<b>2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>	<b>47</b>
2.1.1. Araştırmanın Amacı .....	47
2.1.2. Araştırmanın Önemi .....	47
2.1.3. Veri Toplama Araçları.....	48
2.1.4. Evren ve Örneklem.....	48
2.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	48
2.1.6. Araştırmanın Sayıltıları .....	49
2.1.7. Problem Cümlesi .....	49
2.1.8. Alt Problemler .....	49
2.1.8. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	50
<b>2.2. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. BULGULAR .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4. TARTIŞMA .....</b>	<b>64</b>
<b>SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....</b>	<b>70</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>73</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>81</b>

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

# BEDEN EĞİTİMİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL OYUN OYNATMA, ÖZ YETERLİLİK VE RİSK ALMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Celal TURHAN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU

2021, 99 sayfa

Bu çalışmada, Beden eğitimi ve Spor (BES) öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitici oyun oynama öz yeterliklerinin bazı tanımlayıcı değişkenler açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Bingöl Milli eğitim Müdürlüğü (MEM)'de görev yapan 137 öğretmenden (92 sınıf öğretmeni, 45 beden eğitimi öğretmeni) oluşmaktadır. Veri toplamada Altınkök ve Yılmaz (2018) tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, "Eğitimsel Oyun Oynama Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 23.0 programında yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik ve Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış olup veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Karşılaştırmalar için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Kruskal-Wallis-H testinden sonra anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için, tekrar Mann-Whitney U testi, ilişki için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

Çalışmamızda yaş, branş, çalışılan kademe, oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenleri açısından planlama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar açısından yaş, branş, oyun oynamayı tercih ettiği yer, spor salonu alma, tercih edilen oyun türü değişkenleri açısından planlama ve uygulama boyutunda öz yeterlilik düzeyine sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Çalışmamızdan elde edilen bulgularda eğitimsel oyun oynatma ölçeği alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre değerlendirme alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlarda ve risk alma ölçeğine göre farklılık tespit

edilememiştir. Yaş değişkeninde göre uygulama alt boyutunda 31 yaş ve üzeri bireylerde anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlarda ve risk alma ölçeğine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bölüm değişkeni açısından risk alma ölçeği ve eğitsel oyun oynatma ölçeği değerlendirme alt boyutunda beden eğitimi öğretmenleri lehine farklılık tespit edilirken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Spor salonu olma değişkenine göre eğitsel oyun oynatma ölçeği, uygulama alt boyutunda evet diyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlarda ve risk alma ölçeğine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Oyun oynatmayı tercih ettikleri yer değişkenine göre eğitsel oyun oynatma ölçeği planlama alt boyutunda sınıf dışı diyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlarda ve risk alma ölçeğine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre eğitsel oyun oynatma ölçeği planlama ve değerlendirme alt boyutlarında macera, heyecan ve mücadele, şans oyunu diyenler lehine ayrıca risk alma ölçeği macera, heyecan ve mücadele, şans oyunu diyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken eğitsel oyun oynatma ölçeği uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Oyun içerikli ders alma değişkeninde eğitsel oyun oynatma ölçeği planlama ve değerlendirme alt boyutlarında evet diyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, uygulama alt boyutunda ve risk alma ölçeğine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Eğitsel oyun oynatma ölçeği ve risk alma ölçeği ilişki bakımından incelendiğinde ilişki tespit edilememiştir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerin Sınıf öğretmenlerin göre eğitsel oyunların değerlendirme ve Risk alma davranışlarında göre etkili olduklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin risk alma davranışları ile planlama, Uygulama ve Değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** BESÖ, Sınıf Öğretmenliği, Öz Yeterlilik, Risk Alma Davranışı.

## **ABTRACT**

### **MASTER THESIS**

# **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND CLASS TEACHERS' EDUCATIONAL GAME PLAYING SELF-EFFICACY AND RISK TAKING BEHAVIORS**

**Celal TURHAN**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU**

**2021, Page: 99**

In this study, the self-efficacy of physical education and sports (BES) teachers and classroom teachers in playing educational games was examined in terms of some descriptive variables. General screening method was used in the study. The sample group of the research consists of 137 teachers (92 classroom teachers, 45 physical education teachers) working in the Bingöl National Education Directorate (MEM). The personal information form, "Educational Playing Self-Efficacy Scale", created by Altinkök and Yılmaz (2018) was used in data collection. Statistical analysis of the data obtained in the research was made in SPSS 23.0 program. In the analysis of the data, descriptive statistics and shapiro-wilk and kolmogorov smirnov normality tests were used. Since the data did not show normal distribution, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are non-parametric tests, were applied. The significance level for comparisons was taken as 0.05. After the Kruskal Wallis-H test, the Mann-Whitney U test was used again to determine which groups had a significant difference, and the correlation analysis for the relationship.

In our study, a significant difference was found in the planning sub-dimension in terms of age, branch, level of employment, and the place where he prefers to play. In this direction, we can say that the participants have a level of self-efficacy in terms of age, branch, the place they prefer to play, buying a gym, and the preferred game type variables in terms of planning and implementation.

In the findings obtained from our study, a significant difference was found in favor of men in the evaluation sub-dimension according to the gender variable in the educational game playing scale sub-dimensions, while no difference was found in other

sub-dimensions and risk-taking scale. While a significant difference was found in individuals aged 31 and over in the application sub-dimension according to the age variable, no significant difference was found in other sub-dimensions and risk-taking scale. In terms of the department variable, there was a difference in favor of physical education teachers in the evaluation sub-dimension of the risk-taking scale and educational game playing scale, while no significant difference was found in the other sub-dimensions. According to the variable of being a gym, there was a significant difference in favor of those who said yes in the educational game playing scale, application sub-dimension, but no significant difference was found in other sub-dimensions and risk taking scale. While a significant difference was found in favor of those who said out of class in the planning sub-dimension of the educational game playing scale, according to the variable where they prefer to play, no significant difference was found in other sub-dimensions and risk-taking scale. According to the variable of the type of game they prefer, a significant difference was found in the planning and evaluation sub-dimensions of the educational game playing scale in favor of those who said adventure, excitement and struggle, game of chance, and in favor of those who said the risk-taking scale was adventure, excitement and struggle, game of chance, while the educational game playing scale was in the application sub-dimension. No significant difference was detected. While a significant difference was found in favor of those who said yes in the planning and evaluation sub-dimensions of the educational game playing scale in the game-based learning variable, no significant difference was found in the application sub-dimension and the risk-taking scale. When the educational game playing scale and risk taking scale were examined in terms of relationship, no relationship could be found.

As a result, we can say that physical education and sports teachers are more effective in evaluation and risk-taking behaviors of educational games according to classroom teachers. There was no significant relationship between teachers' risk-taking behaviors and their planning, implementation and evaluation levels.

**Key Words:** PEST, Classroom Teaching, Self-Efficacy, Risk-Taking Behavior.

## ÖNSÖZ

Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma, öz yeterlilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi konusundaki bu araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkısı ve emeği olmuştur.

Başta bu araştırmanın her aşamasında bana rehberlik yapan saygı değer danışmanım Sayın Prof. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU' a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, görüş ve düşünceleriyle bana yol gösteren değerli hocalarım araştırmanın güvenilirlik çalışmalarında gözlemci olarak benimle birlikte gözlem yapan Sayın Doç. Dr. Gökmen KILIÇARSLAN'a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Atike YILMAZ' a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya katılan değerli beden eğitimi öğretmeni meslektaşlarıma, idarecilerine, sınıf öğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın kurgusundan sonuçlanmasına kadar her aşamasında ilmi ve manevi desteğini gördüğüm can yoldaşım, hayat arkadaşım biricik eşim Dr. Öğretim Üyesi Münire TURHAN'a ve zamanından çaldığım oğlum Muhammed Yusuf TURHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**MUŞ – 2021**

**Celal TURHAN**

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Araştırmanın Normallik ve Güvenirlik Analizi.....	51
Tablo 2.2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	52
Tablo 2.3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 2.4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Karşılaştırılması .....	54
Tablo 2.5. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması.....	54
Tablo 2.6. Katılımcıların yaş değişkenine göre risk alma davranışının karşılaştırılması	55
Tablo 2.7. Katılımcıların Meslek yılı değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algılarının U testi analizi .....	55
Tablo 2.8. Katılımcıların Meslek Yılı Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Analizi .....	56
Tablo 2.9. Katılımcıların Bölüm Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 2.10. Katılımcıların Bölüm Değişkenine Göre Risk Alma Davranışının Karşılaştırılması .....	57
Tablo 2.11. Katılımcıların Okulda Spor Salonu Olma Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması .....	58
Tablo 2.12. Katılımcıların Okulda Spor Salonu Olma Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Karşılaştırılması .....	58
Tablo 2.13. Katılımcıların Oyun Oynamayı Tercih Ettiği Yer Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 2.14. Katılımcıların Oyun Oynamayı Tercih Ettiği Yer Değişkenin U Testi Analizi Sonuçları .....	59
Tablo 2.15. Katılımcıların Tercih Ettikleri Oyun Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	60

Tablo 2.16. Katılımcıların Tercih Ettikleri Oyun Türü Değişkenine Göre Risk Alma Davranışının Analizi Sonuçları .....	61
Tablo 2.17. Katılımcıların Oyun İçerikli Ders Alma Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması .....	62
Tablo 2.18. Katılımcıların Oyun İçerikli Ders Alma Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Karşılaştırılması .....	63
Tablo 2.19. Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik İle Risk Alma Davranışları Arasındaki Korelasyon Analizi .....	63



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. İyi Düzenlenmiş Bir Eğitsel Oyunun Yapısı.....	23
Şekil 1.2. Bandura'nın teorisine göre öz yeterlik bilgisinin ana kaynakları, öz yeterlik beklentileri ve düşünce, davranış arasındaki ilişki.....	44



## GİRİŞ

İnsanlık tarihinde yaşamsal becerilerin kazanılmasına önemli katkı sağlayan oyun, modern bilgi toplumunda giderek daha önemli bir rol kazanıyor. Yapılan birçok tanım analizine sonucunda Stenros (2016), oyunun bir dizi temel özelliğini tanımlar: Kurallar, Amaç ve İşlev, Yapı veya Etkinlik, Ayrım ve Bağlantılı, Oyuncunun Rolü, Üretkenliği, Rekabet ve Çatışma gücü, Hedefler ve Koşullar, Yasaklayıcı kurallar, muhalefet ve temsil, bir şeyin oyun olup olmadığını belirlemeye izin verir. Bilgisayar oyunlarını inceleyen araştırmacılar, etkileşimli oyun yönetiminin üç unsuruna odaklanırlar: Bunlar oyunu yönlendirmek için çatışma, bir kazanma senaryosu / durumu ve eğitici oyun için, öğrenmeyi teşvik edecek nitelikler (Warren & Jones, 2017:3-4) .

Oyun, çocukların yabancı olduğu, pek çok bilinmeyenle dolu bir dünyada dış ortamı anlamaya çalıştıkları, eğlenirken özelliklerini birlikte keşfetmeye çalıştıkları önemli bir davranış biçimidir (Arslan Çiftçi ve Önder, 2017) .

Oyun sadece bir eğlence etkinliği değildir, çocuğun keşfetmesi, öğrenmesi ve gelişmesi için bir yoldur. Çocukların beceri kazanmaları ve bilgi edinmeleri için en etkili yollardan biri olan oyun, çocukların gelişimini birçok yönden etkilemekte ve sosyal iletişim becerilerini geliştirmektedir (Mistrett ve Bickart, 2009).

Çocukların öğrenmesi için zengin bir araç olan oyun, anlamlı ve amaçlı bir anlayışla öğrenme deneyimi kazanmaları için kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini sağlar ve dolayısıyla daha fazla bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olur (Yılmaz ve Erduran, 2018).

Eğitici bir oyun ise; Oyun alanı, oyuncu sayısı, oyun süresi ve oyuncu seviyesi gibi önceden belirlenmiş hedefler ve hazırlanmış araçlar ve faktörler dikkate alınarak oyunun uygulanmasıdır (Akandere, 2013; Araç, 2001). Bu tanımlardan yola çıkarak oyun etkinliklerini eğitim ortamlarında belirlenen hedeflere ulaşmak için planlı ve programlı bir şekilde uygulanan eğitici oyunlar olarak tanımlayabiliriz.

Kuk, ve ark, 2016 Oyunla eğitsel konu arasında bir denge kurulması gerektiğine dikkat çeker. Laamarti, ve ark. (2014)'da eğitsel bir oyun için ana başarı kaynağı olarak eğlenceli oluşu ve oyunun ana amacını temsil etmesi gerekliliği belirtmektedir. Oyundaki eğitim ve eğlence bileşeninin oranı, oyuncunun motivasyonunu ve başarısını eğitici bakış

açısından etkiler.

Eğitim kurumlarında oynanan oyunların çoğunun öğretmenlerin oyun anlayışına göre şekillendiği, öğretmenlerin oyunu bir eğlenme ya da mükafat olarak çocuklara sunduğu ve oyunun önemini yeterince anlamadıkları, yaptıkları görülmüştür. Oyunu öğrenme ortamlarında aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanmazlar ve oyundan yararlanamazlar (Tuğrul ve ark. 2014; Arslan Çiftçi vd. Önder, 2017; Özyürek ve Çavuş, 2016).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancının gelişmesi, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının gelişmesi için çok önemlidir. Kiremit'e (2006) göre, "öz-yeterlik duygusu geliştiren öğrenci, karşılaştığı olayların çoğunda kendine daha çok güvenecek ve daha fazla sorumluluk alacaktır". İlköğretim, eğitimin başlangıcı olduğu için, ilköğretimde kazanılan bilgi ve tecrübeler, eğitimin ileriki kademelerinde ve yaşamda başarıyı etkilemektedir; Bu nedenle, iyi yetişmiş nesilleri geleceğe bırakmak için öğretmenlerin öz yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencileri, öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler olarak büyüyeceklerdir. Öğretmen öz yeterliğinin ölçülmesi, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının nasıl geliştirilebileceğine, öğretmenlerin kendileri hakkında yargılarda bulunmalarına ve mesleklerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Öz yeterlik kavramına göre, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, zor öğrenciler olsalar da, öğrenmeye dirençli olsalar da çok çalışmakta, hem öğrencilerine hem de kendilerine öğretmeye ve güvenmeye kararlıdırlar. Öğretmenlerin ve idarenin öğrencilerin başarısına ilişkin beklentilerinin yüksek olması ve idarenin öğretmenlere yaşadıkları bazı eğitimsel ve yönetsel sorunlar karşısında yardımcı olması durumunda öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yüksek olabilmektedir (Duy, 2014: 519).

Çocuklar ve oyun arasındaki ilişki en çok araştırılan araştırma alanlarından biri olmasına rağmen, "riskli oyun" nispeten yeni bir tartışma ve kavramsallaştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle riskli oyunlar kapsamında yapılan çalışmaların daha çok çocuk oyunlarındaki riskli davranışları belirlemeye ve riskli oyunları tanımlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Üzerinde mutabık kalınan net bir tanımlama olmasa da, genellikle riskli oyun, korku duygusu ve yaralanma olasılığı ile ilişkilendirilir. Stephenson (2003), riskli oyunlar çerçevesinde kayma, sallanma, tırmanma ve bisiklete

binmenin en yaygın oyun ve davranışlar olduğunu gözlemlemiştir.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE EĞİTSEL OYUNLAR

#### 1.1. OYUN NEDİR?

Oyunun kesin ve belirgin bir tanımı yapılmamış olmakla beraber birçok kuramcı oyunu; yaşamın naturel bir parçası olarak düşünmüş ve oyunu farklı şekillerde tanımlamışlardır. (Koşucu, 2016:4)

Oyun ile ilgili olarak tarihten günümüze birçok görüş, kavram ve tanım öne sürülmüştür. Bunların hepsinde oyunun çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olduğu dikkat çekici bir şekilde vurgulanmıştır. (Bardak ve Topaç, 2019:2,3). Oyunun çok kapsamlı bir konu olması, oyun hakkında çok çeşitli tanımların yapılmasına ve oyunun farklı yönleriyle ele alınmasına sebep olmuştur. Ancak hiçbir tanımın tek başına oyunla ilgili düşünceleri tam olarak yansıtmadığı sonucuna varılmıştır. Oyun için ilk olarak şöyle bir tanım yapılabilir:

Oyun; Çocukların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade ettikleri, çevreyi tanımlarına ve deneyim kazanmalarına yardımcı olduğu, gelişimlerini destekleyerek onlar için mutluluk kaynağı yarattığı ve çoğu zaman sosyal hayatın bir yansıması olarak görüldüğü tüm etkinliklerdir (Cinel, 2006).

Oyun, bir çocuğun hayatının doğal bir parçası olarak kabul edilir. Belli bir zamanda ve belirli bir alanda gerçekleştirilen, çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran, becerilerini önemli düzeyde geliştiren ve aynı zamanda onu eğlendiren bir etkinliktir. Oyun, çocuğun hareket ihtiyacını karşılar ve yorulmadan organlarını güçlendirir. Dikkat, cesaret ve çevikliği artırır. Görgü ve alışkanlıklar kazandırarak çocuğu sosyal hayata hazırlar. Yani oyun; Belirli bir amaç için tasarlanmış, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle uygulanan, belirli bir yer ve zamanda belirli kurallarla düzenlenen, sosyal uyum, zeka ve beceri geliştiren, aynı zamanda eğlendiren bir yarışmadır. Oyun nedir? sorusuna verilebilecek birçok cevap vardır.

Bilim adamları, "oyun" kelimesine atfedilen her özelliği özetleyecek tek bir tanımın olmadığı konusunda hemfikir. Oyun tarihçisi David Parlett (1999:1), 'oyun' kelimesinin o kadar çok farklı etkinlik için kullanıldığını ve önerilen tanımların hiçbirinde ısrar etmeye değmeyeceğini... ve pek çok arkadaşı ve arkadaşlarıyla kaygan bir sözlükbilimsel müşteri

olduğunu söyleyecek kadar ileri gitmiştir. çok çeşitli alanlardaki ilişkiler ”. Ancak bu araştırmanın merkezinde yer alan bu anahtar kelime oyununu tanımlamak oldukça önemlidir.

Hollandalı tarihçi Johan Huizinga'nın ilk olarak 1938'de basılan ve daha sonra defalarca yeniden basılan Homo Ludens adlı kitabı, birçok bilim insanı tarafından sıklıkla alıntılanır. Huizinga (1950) tarafından ifade edilen bir fikir, oyun ve oyun hakkında çeşitli bilim adamları tarafından yapılan açıklamaların çoğunun, birini diğerinden dışlamaktan ziyade örtüşme eğiliminde olduğudur. Salen ve Zimmerman (2004) 'oyun' kelimesini tanımlamaya çalışırken Huizinga ve diğer bilim adamları tarafından yapılan farklı tanımları analiz etti. Bu tanımlar aşağıda tartışılmaktadır. Tartışmalardan, farklı bilim adamlarının çeşitli "oyun" tanımlarında dışlamadan ziyade örtüştüğünü görebiliriz.

Huizinga(1950) oyunu şöyle tanımladı: "sıradan" hayatın dışında oldukça bilinçli bir şekilde "ciddi" olmayan ama aynı zamanda oyuncuyu yoğun bir şekilde ve tamamen içine alan özgür bir faaliyet. Maddi çıkarla bağlantılı olmayan bir faaliyettir ve onunla hiçbir kar elde edilemez. Sabit kurallara göre ve düzenli bir şekilde kendi uygun zaman ve mekan sınırları içinde ilerler. Kendilerini gizlilikle çevreleyen ve kılık değiştirerek veya başka yollarla ortak dünyadan farklılıklarını vurgulama eğiliminde olan sosyal grupların oluşumunu teşvik eder. Bazı şeyler için bir yarışma veya bazı şeylerin temsili için bu iki işlev, oyun bir yarışmayı “temsil edecek” şekilde birleşebilir veya bir şeyin en iyi temsili için bir yarışma haline gelebilir. (s. 13)

Huizinga'ya göre, bir oyunun özellikleri şunlardır:

- a. Serbest bir faaliyet, zorunlu bir nişan değil
- b. Sıradan hayatın dışında (fantezi)
- c. Ciddi değil ama oyuncuları yoğun bir şekilde emiyor
- d. Herhangi bir maddi çıkarla ilişkilendirilemez
- e. Kendi zaman ve mekan sınırları vardır
- f. Sabit kuralları var
- g. Sosyal gruplar oluşturur
- h. Bir yarışma (meydan okuma)

Piaget' e (1962) düşüncesine göre oyun bir uyumdur. Oyunlar kendi seçtikleri ve kendine özgü sağlam kuralları olan eylemlerdir. Piaget oyunu sağlam temellere dayandırmıştır. Çocuklar oyunun kurallarına sıkı sıkıya bağlıdır. Çocuklar kurallara uymada zorlansa bile kuralları değiştirmeye pek yanaşmazlar (Akt. Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Piaget oyunu ve çeşitlerini, özümleme ve uyum mekanizmalarına dayanarak ve zihin odaklı bir biçimde incelemiştir. Oyun ona göre temelde gerçekliğe ilişkin bir deneyimden kopma, bir deneyimi özümleme amacıyla onu tekrarlamadır. Oyun zihin işlevlerinin gelişmesinde önemlidir. Oyunu dünya hakkında bilgi ve tecrübe edinme tekniklerinden biri olarak görür (Yalçınkaya, 2004). Montaigne'ye (1570) göre oyun, çocukların en gerçek mesleğidir. Çünkü oyun, çocukların ciddiye aldığı bir eylemdir. (Akt. Çamlıyer, 2009). Ellis (1973) oyunu, karmaşık bir insan davranışı şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Özdoğan, 2005). Schiller (1790) oyun için insan yalnızca oynadığı zaman tam bir insan varlığıdır demiştir (Akt. Özenç, 2007). Vygotsky (1967) oyunu, anlam çıkarma ve öğrenmeye yönelme olarak kabul etmektedir (Akt. Yavuzer, 2007).

Lazarus (1883) oyunu, kendiliğinden ortaya çıkan, mutluluk veren serbest bir etkinlik olarak bildirmiştir. Oyun çocuklar için vazgeçilmez bir eğlencedir. Çocuklar oyun sayesinde paylaşmayı, dayanışmayı, bir amaç uğruna mücadele etmeyi öğrenmektedirler (Akt. Pehlivan, 2005). Dühring'e (1910) göre oyun, çocuğun tek işi enerjisinin ifadesidir. Bütün çocukların oyunda istekli oluşu göze alındığında oyunun vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu aşikârdır. Benzer şekilde her çocuk ister tek başına olsun ister arkadaş grubunda olsun enerjisini atma ihtiyacını oyunla karşılayabilmektedir. (Akt. Karakaya, 2008).

Spencer (1878) oyunu, çocuğun canlı faaliyetinin taşkınlığı, cömertliği olarak tanımlar. Yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda oyunlar büyük bir fırsattır. Çocuk kendini rahat hissettiği ortamda kendini daha kolay ifade edecek, daha iyi iletişim kuracak ve kendi potansiyeli çerçevesinde daha yaratıcı olacaktır (Akt. Özenç, 2007).

Lawrance Frank (1910)'e göre oyun, çocuğa kimsenin öğretemeyeceği şeyleri çocuğun kendi tecrübeleriyle öğrenmesidir. Çocuk günün büyük bir bölümünü gerek tek başına gerekse arkadaşlarıyla oyun oynayarak geçirir. Oyun içerisinde öğrendikleri ileriki yaşamında önemli bir yer kaplar, ilk deneyimlerini bu ortamda kazanır. Ne kadar

çok şeyi tecrübe ederse hayata o kadar hazırlıklı olur (Akt. Özenç, 2007). Oktay'a (1987) göre oyun, insan hayatının hemen her aşamasında var olan bir etkinliktir, fakat çocuğun yaşadığı dünyayı özellikle yaşamın ilk yıllarında tanınması için en uygun dildir ve sevgisini, kıskançlığını, mutluluğunu, hayallerini, düşüncelerini ifade etmek (aktaran Yalçınkaya, 2004). ).

Çoban ve Nacar (2008) göre, oyunu çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak kabul etmektedir. İyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandırarak çocuğu toplumsal hayata hazırlar. Oyun çocuğun zekâ, yetenek, sosyalleşme, öğrenme vb. değerleri kapsayan kişiliğinin temel malzemesidir. İnsan sosyalleşmek için oyuna muhtaçtır. Çocuk oyun sayesinde arkadaş edinir, paylaşmayı öğrenir ve dolayısıyla toplum içinde kendine yer edinir. Aynı hedefe birlikte odaklanmak insanları bir arada tutan en güçlü etmendir (Uluğ, 2007).

Diğer bilim adamları tarafından verilen tanımları vermeye devam ederken, bu tanımlar arasındaki benzerlikler görülebilir.

Caillois (1961:9-10), Huizinga'nın Man, Play and Games adlı eserindeki oyun tanımına çok benzeyen oyunu, esasen şu aktivite olarak tanımlamaya çalıştı:

1. Ücretsiz: oynamanın zorunlu olmadığı; öyle olsaydı, bir eğlence olarak çekici ve neşeli kalitesini hemen kaybederdi.

2. Zaman sınırları dahilinde, önceden tanımlanmış ve sabitlenmiş

3. Belirsiz: ne seyri belirlenemiyor ne de sonucu önceden elde ediliyor, yenilikler için bir miktar serbestlik oyuncunun inisiyatifine bırakılıyor

4. Verimsiz: ne mal, ne zenginlik ne de herhangi bir türden yeni unsurlar yaratmak; ve oyuncular arasında mal takası haricinde, oyunların başında geçerli olan durumla aynı durumda sona erer.

5. Kurallarla yönetilir: olağan yasaları askıya alan ve şimdilik tek başına önemli olan yeni yasalar oluşturan sözleşmeler altında

6. Yalandan inanma: ikinci bir gerçekliğin veya gerçek hayata karşı özgür bir gerçekliğin özel bir farkındalığının eşlik ettiği.

Avedon ve Sutton-Smith (1971: 405), oyunla ilgili literatürde derinlemesine alıntı

yapılan iki bilim insanı, oyunları Şu Şekilde tanımlamaya çalıştılar: “Oyun, gler arasında kurallarla sınırlandırılmıŐ bir çekiŐmenin olduğu gönüllü kontrol sistemlerinin bir uygulamasıdır. dengesiz bir sonuç üretme emri ”. Ayrıca oyunların aşağıdaki on unsurdan oluŐtuĐunu söylediler:

1. Oyunun amacı: amaç veya hedef
  2. Eylem prosedürü: belirli işlemler, gerekli eylem planları, oyun yöntemi
  3. Eylemi yöneten kurallar: davranış için davranış ve standartları belirleyen sabit ilkeler
  4. Gerekli katılımcı sayısı
  5. Katılımcıların rolleri
  6. Sonuçlar veya ödeme: eylemin sonucuna atanan değerler
  7. Eylem için gerekli yetenekler ve beceriler: belirli bir aktivitede kullanılan üç davranışsal alanın yönleri: Bilişsel, Duyusal-motor ve Duyuşsal alan
  8. Etkileşim modelleri: bir birey ve grup arasında sekiz tür olası etkileşim
  9. Fiziksel ortam ve çevresel gereksinimler: eylemin gerçekleŐtiĐi insan yapımı fiziksel ortam veya doğal ortam
  10. Gerekli ekipman: Eylem sırasında kullanılan insan yapımı veya doğal eserler.
- Oyun tasarımcısı Chris Crawford (1982), bir oyunu oluşturan dört temel unsur olduğunu söyledi: temsil, etkileşim, çatışma ve güvenlik.

**Temsil:** Bir oyun, duygusal gerçekliğin öznel ve kasıtlı olarak basitleŐtirilmiŐ bir temsilini yaratır. Oyun, gerçekliğin nesnel olarak doğru bir temsili değildir; objektif doğruluk sadece oyuncunun fantezisini desteklemek için gerekli olduğu ölçüde gereklidir. Oyuncunun fantezisi, oyunu psikolojik olarak gerçek kılan temel unsurdur.

**Etkileşim:** Etkileşim birkaç nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak, olaya sosyal veya kişilerarası bir unsur enjekte eder. Oyunun zorluğunu teknik bir sorundan kişilerarası bir hale dönüŐtürür. İkinci olarak, etkileşim, meydan okumanın doğasını pasif bir meydan okumadan aktif bir meydan okumaya dönüŐtürür. Bilgisayar oyunları nadiren bir insan rakip sağlar ve bu nedenle diğer oyunların sunduğu sosyal unsurdan yoksundurlar. Bununla birlikte, oyuncunun üzerinde çalışması gereken yanılıtcı bir

kişilik sunabilirler.

**Çatışma:** Çatışma, tüm oyunların kendine özgü bir unsurdur. Doğrudan veya dolaylı, şiddet içeren veya içermeyen olabilir, ancak her oyunda her zaman mevcuttur.

**Güvenlik:** Oyunlar, gerçekliği deneyimlemek için güvenli yollar sağlar. Çok sayıda özel durum vardır, ancak ana prensip kalır: oyunlar güvenlidir.

Son olarak, sekiz akademisyeni özetledikten sonra bir tanım sentezlemeye çalışan Katie Salen ve Eric Zimmerman (2004:80) tarafından verilen tanıma değinmekte fayda var: “Oyun, oyuncuların kurallarla tanımlanan yapay bir çatışmaya girdiği bir sistemdir. bu ölçülebilir bir sonuçla sonuçlanır”. Tanımları aşağıdaki altı ana fikre sahiptir:

**Sistem:** Tipik bir sistemin dört bileşeni vardır: Sistemin içindeki parçalar olan nesnelere, bir Nitelik veya nitelik veya sistemin özelliği, Nesnelere arasındaki iç ilişkiler ve sistemi çevreleyen bağlam olan Çevre.

**Oyuncu:** Oyun, bir veya bir kaç katılımcının aktif olarak oynadığı bir şeydir. Katılımcılar, oyunun oynanışını deneyimlemek için bir oyunun sistemiyle etkileşime girer.

**Yapay:** Oyunlar, hem zamanda hem de mekanda "gerçek hayattan" bir sınır oluşturur. Salen ve Zimmerman yapay kelimesini kullansalar da fanteziyi ima ediyorlar.

**Kurallar:** Kurallar, oyunun ortaya çıktığı yapıyı sınırlandırarak sağlar.

**Ölçülebilir sonuç:** Bir oyunun sonunda, bir oyuncu bir tür sayısal puan kazanmış ya da kaybetmiştir ya da bir oyunu daha az resmi oyun etkinliklerinden ayıran şey budur.

Yukarıdaki tanımların tümü aslında birbiriyle örtüşen birçok fikre sahiptir ve her akademisyenin kendi tarzında sunulur.

Bu çalışmada "oyun" un çalışma tanımı

Araştırmacı, bu çalışmanın amacı doğrultusunda “oyun” terimini şu şekilde tanımlamak istemektedir:

Oyun, aşağıdaki özelliklere sahip aktif (zihinsel, fiziksel veya her ikisi de olabilir) bir ortamdır:

- Oyun ototeliktir. Oyunu oynamaktan başka amaç yoktur.

- Oyun özünde motive edicidir. Bu bir yükümlülük eylemi değildir.
- Oyunun, oyunu yöneten kuralları vardır.
- Oyunun fantastik unsurları vardır.
- Oyun zorluklar ortaya çıkarır.
- Oyunda etkileşim vardır.
- Oyunun kesin sonuçları vardır.

"Oyun" teriminin bu tanımı, daha önce tartışılan akademisyenler tarafından sağlanan çeşitli tanımlardan sentezlenmiştir. Bu çalışmanın amacı için kullanılan "oyun" teriminin tanımı budur.

Oyun konusundaki en işlevsel açıklamalardan biri de Mevlana'ya aittir. Karakaya (2008) çalışmasında Mevlana'dan aktardığı üzere, oyun aslında akıldadır, ancak çocuk oyunla akıllanır demiştir. Bu sözden de anlaşılacağı üzere çocuğun bilişsel gelişiminde, ciddi bir uğraş olan oyunun öneminin çok büyük olduğu söylenebilir.. Oyun yoluyla çocuklar gerçekliği objektif olarak taklit etmeyi öğrenir. Böylece çocuk, gerek günlük işleri yaparak (kıyafet yıkama, evi süpürme ) sosyal rollere bürünerek gerek hayatta önemli dönemeçleri yaşayarak (ölüm ve cenaze gibi) planlama ve denemeyle gerçekçi deneyimler edinir (Georges, 2007). Huizinga; Oyunun kökenini yaşam enerjisinin fazlalığından kurtulmanın bir biçimi olarak tanımlamıştır.

Hayatın talep edebileceği önemli faaliyetlere hazırlık yapmaktır. (Huizinga, 2010). Huizinga (2010) oyunla ilgili kesin bir tanımlama olamayacağını düşündüğünden, oyun özelliklerini içeren bir liste oluşturmuştur. Bu liste;

1. Oyun içten gelir. Oyun zorunluluklar dünyasından ve hatta doğal gidişattan bir kaçışı temsil eder. Çocuklar ve hayvanlar oyuna itildiklerini hissetseler de bunu kendi seçtikleri dönem, yer ve içeriklerle yaparlar. Oyun oyuncular tarafından ertelenebilir; tipik bir görev değildir.

2. Oyun sıradan gerçek yaşam değildir, oyun farklı ve özel duygularla yaşatılır. Oyuncular eylemlerinin yalnızca rol olduğunu bilir, fakat bu emeklerini boşa çıkarmaz.

Gerçekten de, kendilerini tam anlamıyla kaptırdıkları anlarda, rol yapma özellikleri ortadan kaybolur. Huizinga bu özelliği umursamazlık temasıyla da ilişkilendirir.

Bununla, özellikle maddi önemin yitişini kasteder. Oyun sırasında, insanların istekleri oyun dünyasıyla sınırlandırılmıştır. Dış dünyadaki toplumsal statü burada geçerli değildir.

3. Oyun yalıtılmış ve sınırlandırılmıştır. Oyunda insanlar anı yaşarlar. Oyunda, kendi zaman ve yer sınırlarıyla bir ilişkiye girerler. Bu nedenle oyun oyuncuların sıradan dünyadan apayrı bir dünyaya adım attıkları, mutluluk verici bir olaydır. Bu ayrılma, diğer dünyaya karşı farklı bir bakış açısı oluşturur.

4. Oyun kendi yarattığı düzen içinde bir düzendir. Yapının kabulü birlik ve tamamlanma duygularını doğurur; yapıyı reddetmek gerilime neden olur. Ayrıca, bazı yapı kolaylıklarının kabulü yaratıcı işlem bilinci getirir. Öyleyse oyun, düzen ve düzensizlik olaylarının değişimi üzerine bir yorumdur. Bu bakış açısına göre Huizinga için kuralların önemi dikkate değer bir noktadır. Sonuç olarak kurallara bağlılık, oyun dünyasının kendisine daha fazla bir bağlılığı beraberinde getirir.

5. Oyunun kendine has bir mahremiyeti vardır. Oyuncuların kendilerini oyuncu olmayanlardan ayrı bir yere koymaları ve elbise, dil ve oyun araçlarının kendine has biçimlerini kabul etmeleri ayırt edici bir niteliktir. Kıyafet değiştirme konusu, diğer dünyadan ayrılmak ve gerekli olan yeni kişiliği yaratmak için özellikle önemlidir. Huizinga'nın belirttiği gibi, maske takmış ya da kılık değiştirmiş birisi başka bir rolü, başka bir kişiyi oynar. O artık başka birisidir. Tüm bunların yanı sıra oyun, çocuk için aynı zamanda bir haktır. Çocuk hakları evrensel sözleşmesine göre, çocukların; dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, spor,kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkında sahiptir (Huizinga, 2010).

**Bütün bu tanımlar birleştirilecek olursa oyun;**

1. Çocuğun kendini ifade etmesidir.
2. Bir uyumdur.
3. Çocuğun iç dünyasını gözler önüne serer.
4. Çocuğun enerjisini boşalttığı bir faaliyettir.
5. Çocuğun en ciddi işidir.
6. Çocuğun gelişimini sağlayan, hayatı öğrenmesine fırsat veren en ideal ortamdır.

7. Çocuğun iç dünyasını sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder.
  8. Bir şey için mücadeledir.
  9. Çocuğun özgürlük alanıdır.
  10. Çocuğun öğrenme yöntemidir.
  11. İnsandaki gizli enerjinin kullanılmasıdır.
  12. Düzen yaratır, düzenin kendisidir.
  13. Yaratıcılığın kaynağıdır.
  14. Çocuğun en etkili anlatım aracıdır.
  15. Yaşamın somut bir parçasıdır.
  16. Hoşça vakit geçirme sürecidir.
  17. Çatışmadan özgür bir ortam teşkil eder.
  18. Çocuğa paylaşmayı ve iş birliğini öğretir.
  19. Yeteneklerin ve kavramların oluşmasına zemin yaratır.
  20. İçten güdümlü bir olgudur.
  21. Aktif katılımı gerçekleştirir.
  22. Dikkati toplamayı öğretir.
  23. Düzenli gelişim aşamalarını gösterir.
  24. Başarı, kazanma, gayret gösterme duygularını öğretir.
  25. Aklını ve bedenini çalıştırır.
  26. Çocuğu daha karmaşık aktivitelere hazırlar.
  27. Çocukların en doğal anlaşma ortamlarıdır.
  28. Hayal ile gerçek arasında bir köprüdür.
  29. Çocuk için bir haktır.
  30. Çocuğa empatik düşünme becerisi kazandırır.
- Çocuğun beden, ruh ve moral gelişimini sağlar, çocuğa iyi davranışlar ve

alışkanlıklar kazandırır (Yağız E.2007).

**Oyunları, milyonlarca insan için çekici yapan 12 karakteristik özellik vardır. Bunlar, Prensky (2001)\*'e göre şunlardır:**

1. Oyunlar eğlence biçimindedir. Bize eğlence ve zevk veriyorlar.
2. Oyunlar oyun formatındadır. Bize heyecan ve tutku veriyorlar.
3. Oyunların kuralları vardır ve bu bize oyunların yapısını verir.
4. Oyunların bir amacı vardır. Bu bizi motive ediyor.
5. Oyunlar etkileşimlidir, bir şeyler yapmayı gerektirirler.
6. Oyunlar uyarlanabilir. Bu akıcılık sağlar.
7. Oyunların geri bildirimleri vardır ve bu öğrenmemize yardımcı olur.
8. Oyunların kazanan bir durumu vardır ve bu bizim egomuzu tatmin eder.
9. Oyunlar savaş, yarış, meydan okuma ve karşıtlığı içerir. Bu bize heyecan veriyor.
10. Oyunlarda problem çözme vardır ve bu bizim yaratıcılığımızı artırır.
11. Oyunlarda etkileşim vardır. Bu bizim sosyal olmamızı sağlar.
12. Oyunların sunumları ve hikayeleri vardır. Bu bize duygu verir (Onur B. Çelen 2002; 513)

Eflatun (1843) çocukların eğitimi için öncelikle anne ve babaların eğitilmesi gerektiğini söyler. Bir çocuğun eğitiminde beden eğitimi ve ruhsal eğitiminin birlikte yürütülmesinin daha faydalı olacağı tavsiye edilir. Çocuk oyun ile bir bütün olarak eğitilir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim sağlanır (Akt. Akandere, 2006). Bilim adamı Gazali'ye göre bir çocuğun eğitiminde oyun oynamanın son derece önemli bir yeri vardır. Bir oyunun çocuklarda hafızayı yenilediğini, öğrenme gücünü artırdığını ve çocuğun dinlenme sürecinde çok fazla katkısı olduğunu belirtir. Çocuğun enerjisi açısından oyunun son derece gerekli olduğunu söyler (Akt. Akandere, 2006).

### **1.1.1. Oyunun Tarihsel Gelişimi**

Oyun kültürden daha eskidir. Kültür kavramını ne kadar daraltılırsa daraltılınsın kelime olarak zaten bir insan topluluğunun varlığını gerektirir. Ancak hayvanlar, insanların onlara nasıl oynanacağını öğretmek için gelmesini beklemiyorlardı (Huizinga,

2010).

Oyun hem insan alemini hem de hayvanlar alemini içermektedir. Eski yaşamda insanlar, yaşamlarını sürdürebilmek için avlarını daha kolay elde etmek için avlanmayı taklit etmiş ve en basit oyunların doğmasını sağlamıştır (Çoban ve Nacar, 2008). Yakın ve çekici olan hayvanlar, ilk insanı taklit etme dürtüsünü uyandıran doğanın bir parçasıydı. Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için doğanın ve hayvanların seslerini, jestlerini ve mimiklerini kullanarak taklitler yarattı. Hayvanların dişlerini, pençelerini, çivilerini ve gagalarını taklit ederek onlara benzemeye çalışmış, onlardan ilham alarak ilkel silahlar elde edebilmiştir (Hazar, 2006).

Oyunun ve oyuncağın tarihinin insanlığın geçmişi kadar eski olduğu arkeologların araştırmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bugün bilinen çoğu oyunun eski çağlarda da bilindiğini gösteren belgeler kalıntılar vardır. Mısır'da İran'da yapılan kazılarda çeşitli oyuncaklar bulunmuş ve eski Girit Uygarlığı'nın kalıntılarında çok güzel oyuncak ev eşyaları ve bebeklere rastlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Nilüfer isimli küçük bir kız yaklaşık 3000 yıl önce Eski Mısır'da ölmüş ve bebeğiyle birlikte gömülmüştür. Hareketli kolları olan bu oyuncak bebek bugün British Museum'da sergilenmektedir. Eski Yunanlılardaki çingirak ile uçurtmanın 3000 yıllık bir tarihe sahip olduğu Çin kaynaklarında bildirilmektedir. En eski oyun aracı taştır ve en eski oyun taş oyunudur. Ülkemizde en eski oyunlardan biri beş taş olarak bilinen oyundur (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Antik Dönemde eyleme dayanan oyunlar faydalı görülmüştür. Bu dönemde dinî ve geleneksel törenlerde sürekli oynanan belirli oyunlar vardır. Her oyuna izin verilmemiştir. Oyunların tanrıların hoşuna gittiği vurgulanmıştır. Bu dönemde dans, şarkı ve jimnastik oyunları okulda eğitimin bir parçası olmuştur (Karakaya, 2008).

20. yüzyıldan itibaren çocuklara evlerde çocuk veya oyun odası ile oyuncak verilmeye başlanmıştır. Oyuncak üretimi bu sayede artmaya başlamıştır. Bu dönemde Frobel eğitimin başlangıcı olan okul öncesi döneme taşınmış ve anaokullarının kurucusu sayılmıştır. Sadece bu eğitim kurumlarını kurmakla kalmadı, eğitimde oyun sistemini de denedi. Bu sebeple Frobel, modern oyun pedagojisinin babası olarak kabul edilir. (Karakaya, 2008)

### **1.1.2. Türk Kültüründe Çocuk Oyunları**

Akandere (2006)'ye göre Türk çocuk oyunları 3 grupta ele alınabilir.

a) **Tekerlemeli ve Türkülü Oyunlar:** Tekerlemeler genelde bir ya da birkaç motiften oluşan, kısa parçalardır. Örneğin; Yağ satarım, bal satarım, ustam ölmüş ben satarım.

Türkülü oyunları ise genelde kızlar oynar. Kısa müzik cümlelerinden oluşur. Örneğin; Aç kapıyı bezirgân başı

b) **Çalgılı Oyunlar:** Halk oyunları şeklinde oynanan oyunlardır. Düğünlerde oynanan oyunlar da bu tür içerisinde yer alır.

c) **Çalgısız Oyunlar:** Müzik olmadan oynanan oyunlardır. Saklambaç, evcilik, top oyunları gibi. Anadolu'da oynanan eski oyunlardan biri de atlı ya da atsız olarak oynanan cirit oyunudur. Anadolu'da oynanan eski oyunlardan bir diğeri ise atlama oyunlarıdır. Bu gruba uzuneşek, ip atlama, seksek oyunları girer.

### 1.1.3. Oyun Kuramları Ve Teorileri

Oyun için günümüze kadar çok değişik görüş farklılıkları ileri sürülmüş ve çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Oyun bütün kültürlerde olan ve tüm zamanlarda oynanan ve hakkında kuramlar geliştirilen önemli bir faaliyettir. Oyun kuramları 3 ana başlıkta toplanır.

1. Klasik Oyun Kuramları
2. Dinamik Oyun Kuramları
3. Çağdaş (Diğer) Oyun Kuramları (Songur, 2006)

#### 1.1.3.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun teorisyenleri, çocuklardaki oyun gücünün dağılımına bakmışlar ve oyunun fiziksel ve içgüdüsel yönlerine daha çok odaklanmışlardır. Dört grupta incelenmiştir.

##### A) Fazla Enerji Tüketimi Kuramı

Bu kurama göre oyun vücutta aşırı enerji tüketmektir. Oyun, vücudun çalışma bilmesi için gereken enerjiden çoğuna sahip olduğunda oynanır. Çocuk gerginlik oluşturan fazla enerjiyi dışarı atabildiğinde sağlıklı bir dengeye kavuşur. Çocuk çok oyun oynadığından dolayı sağlıklı ve mutlu olabilmektedir. Bu teoride oyunun kapsamı önemli değil. Bu kuramın temsilcileri Friedrich Schiller ve Herbert Spencer'dır. (Ormanlıoğlu

Uluğ, 2007).

### **B) Rahatlama Ve Dinlenme Kuramı**

Bu kurama göre günlük hayattaki zorlayıcı etkinlikler, insanı bedenen ve zihnen yıpratmaktadır. Bunun sonucunda ise dinlenme ve uyku ihtiyacı hissedilir. Gerçek dinlenme ise; insanın normal hayattaki yaşamsal görevleri dışında başka etkinliklerle uğraşmasıyla olur. Kişi, kendini bu şekilde yeniler. Bu kuramın savunucusu olan Moritz Lazarus, yorucu bir çalışmanın ardından vücudun belli bir dinlenme etkinliğine ihtiyacı olduğunda oyun oynandığını belirtmiştir. Bu kurama göre, fazla enerji kullanımı kuramının tersine, organizmanın az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi artırmak için oynanır. Fazla enerji kullanımı kuramında olduğu gibi rahatlama ve dinlenme kuramında da oyunun şekli ve içeriği önemli değildir (Altunay, 2004).

### **C) Öncül Deneme (Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma) Kuramı**

Bu kuramın kurucusu olan Karl Gross, çocukların neden oyun oynadıkları konusunda varsayımlar geliştirmiştir. Gross' a göre geçmişte edinilen içgüdüsel alışkanlıklar, gelecekteki içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynar. Oyunun bunun oluşmasında önemli rolü vardır. Oyun, gelecekteki çalışma ve yaşantıların bir ön hazırlığıdır. Ayrıca Gross, oyunun anti sosyal eğilimlerden arındırma özelliğinin de olduğunu ileri sürer (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

### **D) Tekrarlama (Rekapitülasyon) Kuramı**

Bu teoriye göre çocuk kendi kültürüne özgü yaşam deneyimlerini tekrarlar. Stanley Hall'un tekrarlama teorisine göre birey; Kendi türü ile aynı gelişim sürecinden geçer, ırk hayatı boyunca yaşadığı. Bu teori, öncül deneme teorisine aykırı bir teoridir. Tekrar teorisine göre, oyun ile gelecekteki davranış arasında hiçbir ilişki kurulamaz. Oyun sayesinde, cinsin geçmişindeki davranışlar arasında bir ilişki vardır. Hall bu teoride evrim teorisinden yola çıkmaktadır. Oyunda çocuk, evrim sürecinde insan ırkının yaşadığı dinamik ve ruhsal aşamaları rahatlatır. (Ormanlıoğlu Uluğ, 2007).

#### **1.1.3.2. Dinamik Oyun Kuramları**

Dinamik kuramlar, klasik teorilerinden farklı olarak çocuğun oyunu neden oynadığını değil, çocuğun oyununun kapsamını anlamaya çalışır. Dinamik oyun kuramcıları Sigmund Freud ve Jean Piaget" dir.

### **A) Sigmund Freud' Un Oyun Kuramı**

Freud'a göre çocuklarının oyunları tesadüfi ya da rastgele değildir. Bireyin bilincinde olduğu veya bilmediği duyguları gösterir. Oyunda, rüyalarda ve fantezilerde insanların duyguları ve arzuları ortaya çıkar. Çünkü oyun esnasında herhangi bir kontrol veya eleştiri bulunmamaktadır. Freud'a kuramına göre oyun, egonun gelişimiyle ilgili mantıksal düşünmenin başlamasıyla sona erer. Rasyonalizm ve eleştirel düşünme gelişiminin bir sonucu olarak çocuğun oyundan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Oyunda yetişkinin rolünü üstlenerek çocuk, rüyalarında edindiği duyguları ileride kullanmak üzere korur. (MEB, MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Oyun Etkinliği-1, 2024)

### **B) Jean Piaget' nin Oyun Kuramı**

Piaget'in oyun teorisi ruhsal gelişime dayanmaktadır. Yapısal olarak oyuna ilgi duyan Piaget'e göre oyun, çocuğun insan davranışında bilişsel gelişimini destekleyen bir unsurdur. Piaget oyunu 3 aşamada incelemiştir. Bu aşamalar; alıştırma oyunu, simgesel oyun ve kurallar oyunu.

**Egzersiz Oyunu (0-2 yaş):** Motor aktiviteler bu aşamada en çok öne çıkan özelliklerdir. Elleri emmek, açmak ve kapatmak ve diğer vücut hareketleri motor aktivitelerdir. Bu etkinlikler çocuk için adeta bir oyundur ve bu fiziksel aktivitelerin doyurulması onların tekrarlanmasına neden olabilmektedir. Dört aylıkken yakındaki nesnelere sallıyor, fırlatıyor ve yakalar. Pratik oyunlarda çocuk ne yapabileceğini kanıtlar. Yaptıklarından zevk alıyor ve bu hareketleri tekrarlıyor.

**Sembolik Oyun (2-7 yaş):** Simgesel oyun, temsili düşünmenin temelini oluşturur. Oyunun bu döneminde gerçekten meydana gelen önemli olayları kullanır. Fakat oyundaki gerçekliğe uyma zorunluluğu olmadığı için olaylar değişebilir ve oyuna aksedebilir. Çocuk oyunlarında simgeleştirme iki şekilde görülebilir;

1. Bir aktivitenin bir nesneden diğerine aktarılması. Örneğin, bebek mamasını at yerine sopa kullanarak, tencere kapağını direksiyon simidi gibi kullanarak, telefon kullanıyormuş gibi besleyerek.

2. Çocuğun farklı bir kişinin rolünü üstlenmesi. Örneğin; Kamyon şoförü, doktor, anne, baba, kardeş gibi roller almak.

Simgesel oyun döneminde oyunların yaklaşık olarak 2-4 yaşlarında hayali kişiler tarafından oynandığı da görülmektedir. Mesela, hayali kardeşlerle istedikleri için oyun oynamak yerine yaramazlık eden hayali bir arkadaşla oynamak. Sembolize etme yeteneği yaşla birlikte gelişir. Zihin, çocuğun oyundaki kognitif faaliyetlerinin bir sonucu olarak mantıksal düşünmeye geçer. (Nicolopoulou: Bağlı Kuruluş Yasası, 2004)

**Kurallı oyun (7-12 yaş):** Bu aşamanın daha ileri bir bilişsel seviye gerektirdiğini düşünen Piaget'e göre, mantıksal düşünme sadece çocuklar nesnelere ilgi duyduğunda gerçekleşmez. Mantıksal düşünme, çocuklar diğer çocuklarla oynadığında gelişir. Dramatik oyunlarda oyunda kurallarla devam eden kurallar vardır. Detaylara çok dikkat edilir. Bu aşamada oyunun kuralları ve kurallara uymayanların cezası önemlidir.

Çocuk oyundaki kuralları takip ederek sosyal normlara uygun davranmaya başlar. Kural oyunları, ergenlik ve yetişkinlikte de 11-12 yaşından sonra gözlemlenir (MEGEP, 2009). Oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki, otuz yılı aşkın süredir oyunla ilgili birçok psikolojik araştırmada kilit bir konu olmuştur. Bu araştırmanın şekillendirilmesinde ve organize edilmesinde iki ana teorik çerçeve etkin bir rol oynamıştır. Uzun bir süre baskın etki, oyuna yaklaşımı açıkça daha geniş bilişsel gelişim teorisinin ayrılmaz bir parçası olan Piaget'in etkisiydi. Piagetian araştırma programı tükenmiş olmaktan uzak olsa da, bu programın sınırlamalarının algılanması giderek yaygınlaşıyor ve Piaget'in gelişim teorisi giderek daha fazla eleştiriliyor.

Özellikle eleştirilerin bir boyutu, Piagetçi çerçevenin sosyal ve kültürel faktörlere yeterince ilgi duyulmadığını göstermektedir. Bu faktörleri sistematik olarak ele alan oyun araştırması son yıllarda yaygınlaşmıştır (Çamlıyer, 2009).

### **Piaget ve Vygotsky oyun ve oyunlarda**

Jean Piaget ve Lev Vygotsky, çocuk gelişimi psikolojisi alanında en beğenilen iki araştırmacıdır. Akademisyenler oyunlar ve insanlar üzerindeki etkileri hakkında konuştuklarında, her zaman Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarından alıntı yaparlar. Hem Piaget hem de Vygotsky, çocukların oyun yoluyla bilgi edindiğine şiddetle inanıyordu. Önceki bir deneyime dayanarak, çocuk şeyleri tanımlamak için basit örüntü tanımayı kullanır. (Nicolopoulou: Akt. Bağlı, 2004)

Piaget'e (1962) göre bilişsel gelişim, alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlardan başlayarak oyun oynamaya benzer şekilde sırayla büyür. Semboller, uydurma

veya kurallar içermeyen oyunlar, hayvanlar tarafından oynanan oyunların karakteristiğidir.

Sembolik oyunlar, olmayan bir nesnenin temsilini ima eder. Örneğin, bir çocuk bir kutuyu itip onu bir araba olarak hayal ettiğinde, kutu arabanın sembolik bir temsilidir ve çocuk için kutu arabadır. 4-7 yaş arası bir çocuk sezgisel olarak algılayabilir ve hayal edebilir.

Son olarak, Piaget üçüncü kategoriye "kurallı oyunlar" olarak adlandırdı (Piaget, 1962:112). Kurallar, bir kişinin sosyal ve kişilerarası bir ilişki içinde kendini nasıl yürüttüğünü ifade eder. 7-11 yaşları arasında bir çocuk çevresinin daha doğru bir temsilini oluşturabilir ve 11-15 yaşlarında bir çocuğun becerileri sosyalleşir, rafine edilir ve genişletilir. Üç kategori de aslında çocuk gelişiminin üç aşamasıdır: duyuşal-motor, temsili ve yansııcı. Bu nedenle, bir çocuğun nesnelere veya zekayı özümsemesi esas olarak oyun yoluyla olur. Ancak aynı oyun, sadece amacı öğrenmek için değil, aynı zamanda bilinen eylemlerin mutlu bir gösterimi de olabilir.

Piaget gibi Vygotsky de bir çocuğun gelişiminde oyunun yaşamsal rolüne inanıyordu. "Oyun, bir büyütecin odak noktası kadar tüm gelişimsel eğilimleri içerir" (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin ana fikirlerinden biri Proksimal Büyüme Bölgesi idi. Vygotsky (1978), Proksimal Gelişim Bölgesini şu şekilde tanımlamaktadır: "Bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafedir". Ek olarak, Vygotsky (1976) şunu savundu:

Oyun, gelişimin kaynağıdır ve proksimal gelişim bölgesini oluşturur. Hayali alanda, hayali bir durumda eylem, gönüllü niyetlerin yaratılması ve gerçek yaşam planlarının ve istemli motiflerin yaratılması - bunların hepsi oyunda ortaya çıkar ve onu okul öncesi gelişimin en yüksek seviyesi yapar. (Nicolopoulou: Akt. Bağlı, 2004)

Vygotsky (1976), hayali oyunun hem sosyal hem de kültürel olduğunu öne sürdü. Gerçek hayattaki karakterlerin rollerini oynayan çocuklar (örneğin, bir anne veya bir doktor), sosyal rollerin ve toplumun kurallarının zihinsel bir temsilini alırlar. Çocukların oynadığı oyuncaklar ve jestler, onların sosyal ve kültürel çevrelerinin bir temsilidir. Bu nedenle çocuklar oyun yoluyla kültürlerinin ve toplumlarının anlamlarını inşa ederler. (Nicolopoulou: Akt. Bağlı, 2004)

### **1.1.3.3. Diğer Oyun Kuramları**

Bu grup, oyunun sebeplerinin önemini destekleyen Vygotsky, Bateson, Sutton-Smith, Helanko ve Berlyne'yikapsamaktadır. Vygotsky'nin oyun kuramı. Bu kuram, oyunun atıl yapısı ve rolünün bir analizine dayanmaktadır. Vygotsky'nin kuramına göre oyun, bilişsel mekanizmaların çalışması için en uygun ortamı sağlar ve çocuğun hayali bir çözüm meydana getirmesini sağlamaktadır. Oyun keşif ve yeni bir oluşumdur. Oyunla iletişim arasında bir ilişki vardır. Çocuk, gerçek yaşam tecrübelerinden hatırladığı sebep sonuç ilişkilerini kullanarak oyunda yeni davranışlar üretmektedir. Bu şekilde olumsuz dürtülerden arınmış olur. Oyunun önemi arzuları tatmin etmek değil, hayal gücünü ortaya çıkarmaktır. Oyun, somut nesnelere ve fiillere bağlı değildir. Bununla birlikte, nesnelere çocukta anlam ifade etmesi için bir eksen görevi görür. Örneğin bir dalı at olarak kullanmak, ona ağaç dikmeyi hayal etmesi için de bir fırsat sağlar.

### **Bateson Oyun Teorisi**

Bateson, Vygotsky'nin kuramı gibi, oyun ve iletişim arasında bir ilişki olduğunu savunuyor. Fakat oyundaki iletişimin tam iletişim olmadığı, yarı iletişim olduğu görüşündedir. Toplumsal oyunlarda insanlar davranışlarının gerçek olmadığını, sadece bir oyun olduğunu ifade etmelidir. Bu transferdeki başarısızlık, oyunun amacının yanlış anlaşılmasına ve sosyal uyumsuzluğa yol açar. (MEGEP, 2014)

### **Sutton-Smith Oyun Teorisi**

Oyunla ilgili çeşitli teoriler ortaya atan Sutton-Smith, kültürün oyunlara etkilerini kurallarla inceleyen ilk teorisyenlerden biriydi. Oyunlarda tarihsel faktörlerin önemini vurguladı. Ardından oyuncaklara dikkat çekti ve oyuncakların sadece oyun malzemesi değil kültürel ürünler olduğunu vurguladı.

Piaget'in oyundaki yeniliğin yıkıcı olduğu görüşünü hayal kırıklığına uğratan Sutton-Smith, yenilik yaratmanın uyum sağlama eğiliminin kaynağı olduğunu savunuyor. (MEGEP, 2014)

### **1.1.4. Oyun ve Kültür**

Oyun alanında çığır açan çalışmalarıyla tanınan ve oyunla ilgili literatürde derinlemesine alıntılanan bir tarihçi olan Huizinga (1950), oyunun kültürden bile daha

eski olduğunu, çünkü hayvanlar da oyuna girdiklerini söylüyor. Farklı kültürler kendi versiyonlarıyla benzer oyunlar oynadılar. Örneğin Mankala adlı oyun Sahra altı Afrika, Orta Doğu, Orta, Güney, Güneydoğu Asya'da farklı varyasyonlarda oynanır (Townsend, 1979). Townsend ayrıca, Mankala'nın Afrika'dan Asya'ya yayılmasının ya da tam tersi olabileceğinden ya da “çoklu bağımsız icatlar” (Townsend, 1979:794) olabileceğinden ve bilim adamlarının kökenini veya tarihini tam olarak belirleyemediğinden bahsetti.

M.Ö.3. Yüzyılda yazılan Mahabharata, günümüz satrancının atası olan Chaturanga'dan, günümüz satranç ve zar oyunumuzun birleşimine benzeyen bir oyundan bahseder. Sanskritçe'de "chatur" dört anlamına gelir ve "anga" parçalar anlamına gelir. Chaturanga "dört parçalı olmak" anlamına gelir, bu da dört parçalı bir ordu oluşumu anlamına gelir: savaş arabaları, süvariler, filler ve piyade. H.J.R. Britanya'dan bir satranç tarihçisi olan Murray, satrancın veya savaş oyununun ilk olarak eski Hindistan'da oynandığından ve daha sonra dünyanın diğer bölgelerine yayıldığından bahsetmiştir (H.J.R. Murray, 1913). Murray ayrıca, Kızılderililerin mevcut satranç tahtası veya taslak tahta ile aynı şekle benzeyen "ashtapada" oynadıklarını söyledi. Murray, “ashtapada”nın “her satırın 8 karesi olan bir tahta” için Sanskritçe olduğunu açıkladı (s.33). Tüm bu fikirler, strateji oyunlarının eski uygarlıkların ayrılmaz bir parçası olduğunu gösteriyor.

Antropologlar, insanlık tarihi boyunca oyunların genel insan ihtiyaçlarını karşıladığından bahseder (Roberts, Arth & Bush, 1959). Roberts vd. Geniş bir coğrafi dağılım ve kültürel değişkenlikten yaklaşık 100 farklı kabile analiz edildi. Oyunların toplumun çeşitli ihtiyaçları ile iç içe olduğunu savundular:

Birçok fiziksel beceri oyunu, boks ve rekabetçi tuzak atışlarında olduğu gibi dövüş veya avlanmayı simüle eder. Strateji oyunları, tavla, tilki ve kaz veya satrançta olduğu gibi kovalamayı, avı veya savaş etkinliklerini simüle edebilir. Şans oyunları ile kehanet (nihayetinde dini bir etkinlik) arasındaki ilişki iyi bilinmektedir. (s. 599, Roberts ve diğerleri, 1959)

Bazı bilim adamları, oyunları çeşitli kültürlerde izlenen siyasi sistemlerle ilişkilendirdiler. Strateji kullanan oyunların sosyopolitik yapılarla güçlü bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bir strateji oyunu, çocukların yerel kültürlerinin normlarına göre sosyalleşmesi için bir araç olarak görülmüştür (Peregrine, 2008).

Antik Yunan'da, sosyal olarak tanınmak için, cesur olmanın yanı sıra, bir erkeğin

spor etkinliklerinde de iyi olması gerekir. Homeros Odyssey'de grete kazanan Euryalos, Ulysses'e Ŗunları söyledi:

Öyleyse, erkeklerin genellikle zevk aldđđ pek çok spor dalında vasıfsız olduğunuzu anlıyorum. Sanırım kaptan veya tüccar olarak gemilerde dolaŖan ve dıŖarıdaki yüklerinden baŖka bir Ŗey dŖnmeyen, kaptan tüccarlardan birisiniz. ve eve doğru kargolar. Senin hakkında pek sporcu görünmüyor. (Homer, ve ark, 1999)

Romalılar ayrıca oyunlar ve poplerlikleri, leği ve mimarisi konusunda çok tutkuluydu. Roman Colosseum, en iyi görünürlük ve güvenli eğlence ile spor etkinliklerini izlemek için 50.000 seyirciye yer var (Kyle, 2007:321). Huizinga (1950), Yunancadan Roma'ya, Orta ağ'dan Rönesans'a dünya medeniyetlerinin her aŖamasında oyunun mimari, heykel, Ŗiir ve benzeri eŖitli sanat formlarında kiŖileŖtirildiđini gstermiŖtir. Ayrıca oyun unsurlarının yokluğunda gerçek medeniyetlerin var olamayacağını söyledi. Antik kültürlerden günümüz medeniyetine kadar oyunlar sadece bir eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda sosyal dokudaki önemli bir iplik olarak grlmŖtir.

## 1.2. EğİTSEL OYUNLAR

Çocukların yaŖantılarında, sonuca kısa zamanda ulaŖma isteği ve beklentileri hkimdir. Kaybetme karŖısında çabuk yıldınlđđ uğrama, kazanmayı fazla abartma eğilimleri mevcuttur. Bir sporu iyi yapabildiklerini göstermekten bir oyunu iyi oynayıp galip gelmekten çok hoŖlanırlar. Ancak, o oyunu iyi oynayabilme düzeyine gelebilmeleri için gerekli olan bilgiyi edinme ve beceriyi kazanma aŖamalarından da çok sıkılırlar. Problemin nereden kaynaklanıyor olduğunu da fark edemezler.

alıŖmaları kolaylıkla bırakabilirler. Sonuçta, yeterli hareket etmedikleri için bedensel olarak hantallaŖırlar. Bazı temel spor tekniklerinin öğretilmesinde fazlaca tekrarlanan alıŖtırmalar sıkıcı olabilir. alıŖmaları sıkıcı tekrarlardan çıkarıp zevkli hale dnŖtrebilmek için çocukların psikolojik ve biyolojik geliŖmeleri göz önünde bulundurulurak eŖitli oyunlar hazırlanabilir (<http://terpconnect.umd.edu/~gwalsh/1styear/finaldraft.pdf>).

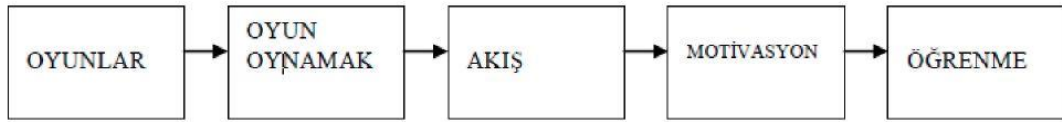
Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin en iyi Ŗekilde kavranması ve daha rahat yerlerde tekrarlanmasını sağlayan etkinliklerdir. En önemli özelliklerinden biri de eğitici oyunların öğrenmeye yönelik olması ve sınıfta bir amaç doğrultusunda uygulanmasıdır

(Demirel, 1999,123).

Düzenli oyunlar, yani eğitici oyunlar, çocukların temel becerileri kazanmalarında, kendilerini geliştirmelerinde ve sosyal iletişim becerilerini kazanmalarında, yetişkinlerin rahatlamlarına, iyi vakit geçirmelerine ve moral kazanmalarına yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Çamlıyer, 131, 2009). Okullarımızda bilinçli olarak ve amacına uygun olarak eğitici oyunlar kullanılırsa öğrencilerin motor gelişimlerinin yanı sıra bilişsel, duyuşsal, zihinsel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Kendine güven, problem çözme, yardımlaşma, paylaşma karar verme gibi özellikleri de geliştirerek topluma uyumlu bireyler yetişmesini sağlar (Onay, 2006:28).

Yeni teknoloji, sofistike yeni oyun deneyimleri oyun ve öğrenmenin daha anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Aşağıda yer alan diyagram, iyi düzenlenmiş bir eğitsel oyunun yapısını şekillendirmektedir.

**Şekil 1.1. İyi Düzenlenmiş Bir Eğitsel Oyunun Yapısı**



Eğitsel oyunlar; oyun oynamayı teşvik eder. Bu durum bir akış yaratır. Güdülenme artar ve böylece öğrenme süreci desteklenir. Eğitim tasarımcılarının karşılaştığı zorluk, tüm öğrenme dinamiklerinin uygun dinamiklere tam olarak entegre edildiği bir ortam yaratmaktır (Seyrek ve Sun 2003: 8-10).

Çocukların sosyal yaşamlarında kısa sürede bir sonuca ulaşmak için başkalarına tahammül etmeme eğilimi vardır. Agresif eğilimler, rekabetçi ortamlarda da ortaya çıkabilir.

Bu durum öğretmenleri sınıfta, velileri ise kardeşleriyle evdeki etkileşimlerinde zor durumda bırakabilir. Bu nedenle insanlar sosyal hayatın gereği olan paylaşmak, hoşgörmek, kabul etmek, mücadele etmek vb. Uyumlu bir toplumun özelliklerini çocuklukta kazanması önemlidir. Bu özellikleri kazanmanın en iyi ve gerçekçi yolu, çocukların erken yaşlardan itibaren oynadıkları oyun ve oyun alanlarından geçer. Bu nedenle organize oyunlar, çocukların temel nitelikleri kazanmalarına, kendilerini geliştirmelerine ve sosyal iletişim becerilerini kazanmalarına, yetişkinlerin

rahatlamasına, iyi vakit geçirmesine ve moral kazanmasına yardımcı olmada büyük rol oynamaktadır. Bu organize edilmiş oyunlara “ Eğitsel Oyunlar” da denebilir (<http://terpconnect.umd.edu/~gwalsh/1styear/finaldraft.pdf>).

### **1.2.1. Eğitsel Oyunların Önemi**

Çocuk oyunları, çocuğun eğitimi ve kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocukların olumlu gelişimlerini, duygu ve düşünce dünyalarını bilmek gerekir. Oyun aynı zamanda çocukların duygusal ve zeka yeteneklerini de geliştirecek ve olgunlaştıracaktır. Bir çocuğun oyundan zevk alması, deneyimlerini isteklerine uyacak şekilde değiştirip yaşamaktan gelir. Çocuk oyunları, eğitim ve sosyal kültür açısından olduğu kadar eğitim ve psikoloji açısından da önemlidir. Çocukların eğitiminde en etkili yol olan oyun, oyun içerisinde çocuk için gerekli olan davranış, bilgi ve becerileri kendiliğinden öğrenir. Çocuk, insan ilişkileri, işbirliği, konuşma, bilgi edinme, alışkanlıklar ve deneyimler edinme ve oyundaki yaşamın rollerini anlama gibi gerçekleri kavrar ve benimser. Oyunda çocuğun kişiliği daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (Dönmez, 2000: 79).

#### **Eğitsel oyunun temel özellikleri şöyledir:**

1. Kurallar dahilinde bireyin özgürlüğüne izin verir.
2. Öğrenmeye hizmet eder. Öğrenmeyi keyifli hale getirir.
3. Öğretme-öğrenme sürecinde bir öğretim tekniği olarak kullanılır.
4. Öğrencilere öğretme-öğrenme sürecinde sınıf ortamında eğlenme ve eğlenme fırsatı sunar.
5. Önceden öğrenilenleri pekiştirme ve tekrar etme fırsatı verir.
6. Belirlenen hedef davranışların geliştirilmesinde etkilidir.
7. Hatalı öğrenmenin tanınmasına ve düzeltilmesine yardımcı olur.
8. İlginç olduğu için öğrencilerin ilgisini çeker, motivasyon sağlar ve bilginin uzun süre korunmasına yardımcı olur.
9. Öğrencilerin çeşitli şekillerde düşünmelerini sağlar.
10. Öğrenciler arasında birliği sağlar. Aynı hedef için birlikte hareket etmeyi sağlar (Çangır, 11.2008).

Bu özelliklerden dolayı eğitim ortamında oyunun kullanılmasına önem verilmelidir. Eğitsel oyun sayesinde öğrenci, hem eğlenecek hem öğrenecek hem de öğrendiklerini zihninde daha kolay tutacaktır.

Eğitici oyunun amacı klasik eğitimin yetersizliğini gidermek ve eğitimi keyifli hale getirmektir. Eğitici oyunlar genellikle ilkokul öğrencileri için hazırlanır. Bunun nedeni öğrencilerin bu dönemde öğrendikleri soyut kavramları somutlaştırmakta güçlük çekmeleridir (Çangır, 2008: 32).

Çocuklara öğretilmeyen pek çok kural oyun sırasında daha kolay öğretilir. Çocuklar, karar verme, öğrenme, sıralama, işbirliği, organize etme, paylaşma, başkalarının haklarına saygı duyma ve birbirlerine yardım etme gibi pek çok kuralı ve kavramı farkında olmadan öğrenir ve benimsemektedirler.

Oyun; Çocuğun düşünce ve kişiliğini güçlendiren, ona neşe ve zevk veren, vücut gelişiminde önemli rol oynayan içgüdüsel hareketlerdir.

Oyun; Mutluluk kaynağı olan, çocuğun tüm gelişimsel yüzlerini harekete geçiren, yetenekleri kadar duyu ve duyguları da geliştiren, gönüllü ve özgürce gerçekleştirilen etkinliklerdir. Eğitsel oyun oynamak, ilkokuldaki çocukların temel ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyaç karşılanmaz veya sınırlandırılmazsa toplumun çekirdeğini oluşturan çocukların sağlıklı gelişimi sağlanamaz. Çünkü çocuklar oyunda oynadıkları roller sayesinde gelecek yaşamları için deneyim kazanıyorlar. Oyun, içeriği ne olursa olsun herkes için vazgeçilmezdir. (Özyürek ve Çavuş, 2016: 2157).

Bir çocuğun zekası, karakteri ve becerileri oyunda gelişir. Oyun, bir çocuğu birçok bilim adamı tarafından tanınmanın ve analiz etmenin en iyi yoludur. Oyunda, çocuğun zihinsel durum dinamiklerini, zeka yapısını, zeka yapısını ve sosyal olayları sürekli olarak değerlendirebilme yeteneğini gözlemlemek ve gözlemlemek mümkündür. Oyun, çocuğun doğal öğrenme ortamıdır. Çocuklar, oyunda gördüklerini görür ve görürler, güçlendirir, duygularını ve becerilerini geliştirir. (Dönmeyin, 2000: 79).

Oyun; En doğrudan, çocuğun en kolay ve en önemli yolu kendini ifade edebilir. Çocuk oyun ortamında ücretsizdir ve kısıtlama yok. Çocuk bu doğal ortamda yaratıcı beceriler kullanabilir ve geliştirebilir. Oyun gerçek bir eğitim aracıdır. Okul öncesi ve okul yıllarında kazanılan bilgilerin nesilden nesile götürmesine izin verir. Toureh, oyun aktiviteleri ve oyuncaklar, çocuğun eğitimini sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin

temeli olan çocuğu ve yetişkinin kendisini anlamaya çalışmak için en iyi yoldur. (Yürekleri, 11,2008).

### **1.2.2. Eğitsel Oyunda Olması Gereken Özellikler**

Eğitici oyunlar çocuklara konuyu eğlenceli bir şekilde öğretmelidir. Eğitici oyunların amacı, oyunlarla çocukların zihinsel etkinliklerini artırmak ve böylece eğitimi daha etkili hale getirmektir. Eğitici oyun, öğrencileri gerçek bir oyun gibi eğlendirmeli ancak ulaşılmaması gereken hedeflerin dikkati dağılmamalıdır. (Koşucu, 2016:4)

Eğitici bir oyunda olması gereken bir diğer özellik ise öğrenciler için problem çözme becerisine sahip olmasıdır. Bu uygulamalar eğitici oyunlar kullanılarak yapılabilir. Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri sağlamalıdır. Eleştirel-analitik düşünme, bir konuyu, problemi veya problemi alt başlıklarla, tündengelimli olarak ve her konuyu ayrı ayrı analiz edip eleştirerek ve her biri arasındaki bağlantıları gerçekçi kanıtlarla yani tümevarım yoluyla ortaya koyarak düşünmek ve değerlendirmektir. (Koşucu, 2016:4)

Eğitimde önemli olan konu ile ilgili her şeyi yüklememek ve hepsini öğrenmesini beklemektir. Eğitim, konuyla ilgili temel kavramların öğretilmesi, konunun önemli noktalarının vurgulanması ve konunun hayatımıza ne gibi faydalarının olduğunun açıklanmasından oluşur. Bu noktada eğitici oyunu kullanmak oldukça faydalı olacaktır. (Koşucu, 2016:4)

Eğitici oyun, içeriği ve tüm özellikleri ile eğitim amacına yönelik olmalıdır. Gereksiz şeyler içermemeli, uygulaması hedeflenmelidir. Eğitici oyun, öğretmenin öğretmek istediği amaca tam olarak hizmet etmelidir. Bir amaca hizmet etmeyen oyun, öğrencilerin konudan sapmasına neden olabilir. Eğitici oyun uygulamaları, bireysel ve grup çalışmasına yönelik olmalıdır. Öğrenciler grup oyunları ile birçok sosyal beceriyi öğrenirler. Eğitici oyun, eğitimin içeriğine uygun olmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin kafası karışabilir. Bu nedenle eğitici oyunlar faydalı olmaktan çok zararlı hale gelebilir. Eğitsel oyun hazırlanırken öğrencinin seviyesi, yaş grubu iyi düşünölmelidir. Öğrenci oyunu oynarken zorlanmamalı, nerelerde ne yapacağı belirlenmelidir. (Çangır, 13-152008).

### 1.2.3. Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Faydaları

Eğitim sürecinde etkili öğrenmeyi sağlamak için kullanılacak eğitici oyunların öğrenme-öğretme sürecine sunduğu olanaklar şu şekildedir:

1. Oyunlarda çocuklar pasif konumda olmayıp, rolleri gereği aktiftirler. Ders merkezli öğretim ve öğrencinin bu süreçte aktif olarak yer alması oyunla öğretmenin çağdaş bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. (Tural, 2005; 94)
2. Bazı oyunlar bireyseldir, bazı oyunlar iki, üç, dörtlü gruplar halindedir, bazı oyunlar rekabetçidir, bazı oyunlar işbirliğine dayalıdır; Öğrencilerin sadece bilişsel değil aynı zamanda fiziksel, kişisel, sosyal ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunur.
3. Oyunlar, çocukların gelişim aşamalarına uygun olmaları ve özellikleri bakımından onları tatmin etmeleri nedeniyle doğal zihinsel, sosyal ve kişisel gelişim süreçlerine de katkıda bulunur. (Tural, 2005; 94)
4. Oyunlar en başından itibaren çocukların ilgisini çeker ve onları öğrenmeye motive eder. (Yurt, 2007: 88)
5. Her bir oyun önce doğru-yanlış testi uygulamak için ilgili kavram ve bilgi öğrencileri hatırlamayı kolaylaştırır. (Altunay, 2004: 31).
6. Oyunlar ve etkinliklerle öğretim, öğrenilen konuların pekiştirilmesinde etkili bir yöntemdir. (Yurt, 2007: 88)
7. Oyundaki resimlerin ve aktivitenin renkli olması, bir kısmının karikatürize edilmesi ve bir kısmının çizgi film karakterlerinden seçilmiş olması çalışmaları öğrenciler için ilginç ve sevimli kılmaktadır. (Altunay, 2004: 31).
8. Oyunların ve etkinliklerin sonuç kısmında kazanan veya doğru olanlar belirtilmelidir. Öğrencilerin cevaplarını kontrol etmeleri için doğru cevapların verilmesi gereklidir. (Yurt, 2007: 88)
9. Oyunların ve etkinliklerin uygulanması, bütün öğrencileri kapsayacak şekilde planlanmalı ve kullanılacak malzeme sayısını buna göre oyuncu sayısı değerlendirilmemektedir. (Altunay, 2004: 31).
10. Oyunlar, disiplin sorunlarını azaltarak sınıf yönetimine pozitif etki

sağlayabilmektedir.

11. Oyunlar ve etkinlikler yoluyla öğretim, öğrenci başarısını zaman içinde kademeli olarak artırabilir (Tural, 2005; 94).
12. Oyun, çocuklara yeni bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca bu becerileri çeşitli durumlarda kullanabilirler ve iyi öğrenebilirler. Örneğin, çocuklar kitabın sayfalarını kapatmak ve hikayeyi duyumsamak gibi becerileri öğrenmeye başladıklarında, kitaplar çocuk için ömür boyu eğlence kaynağı olabilir. (Yurt, 2007: 88)
13. Çocuk oyun oynarken, farklı fikirler ve bir şeyler yapmanın ve problemi çözenin yeni yollarını düşünebilen ve problem çözmeye oldukça yaratıcı düşünebilen eğlenceli bir tutum geliştirebilir. (Altunay, 2004: 31).
14. Sanatın değeri oyun ile artar. Çocuğun çamurdan, çanak çömlek yaptığında çömlekçi olmaya başlar, kelimelerle oynarken ses ve şiirin sesinin ve şiirin sesinin hissi geliştirmektedir. (Altunay, 2004: 31).
15. Oyunla eğitimde çocuklar kaybetmenin ve kazanmanın kendi çabalarının sonucu olduğunu öğrenirler (Yurt, 2007: 88).
16. Oyun tekniği yardımı ile konular; daha anlamlı hale gelir, daha ilginç hale gelir, yanlış çalışma alışkanlıkları düzeltilir ve tutma oranı ve süresi uzatılır. Bu tekniğin uygulanması daha fazla dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, mizah ve sentez gücü gerektirir. (Altunay, 2004: 31).

#### **1.2.4. Eğitsel Oyunların İlkeleri**

Oyun oynanırken öğretmen, oyunun ilkelerini göz önünde bulundurmalıdır. İlkelere göre hazırlanmış olan oyunlar bireyi amaca daha kısa sürede ulaştıracaktır. Sawyers ve Rogers (1994), oyunun ilkelerini aşağıdaki başlıklar altında toplamışlardır (Akt. Altunay, 44,2004).

1. Oyunda katılım gönüllü olmalıdır, zorlamayla olduğu zaman alınacak sonuç iş birliği yerine direnme ve başkaldırı olur. Oyunda iş birliğinin artırılması amaçlanmalıdır.
2. Oyun, kazanma değil eğlence odağı hâline getirilmelidir. Çocukların dikkati nadiren de olsa kazanmaya çekilmemelidir.

3. Öğretmen oyunu dikkatle yönetmelidir. Önemli olan kazanmak değil becerileri geliştirmek olmalıdır. Bazı çocuklar kaybetmenin de olabileceğini kabul etmede yardım edilmesine ihtiyaç duyarlar.

4. Öğretmen çocukların aktifliğini sağlamalıdır. Oyunun sonuna kadar diğerlerinin oyununu izleyen bir grubun oluşumuna izin verilmemelidir. Ayrıca, bu grup içinde diğerleri eğlenirken oturmak ve seyretmek kesinlikle sıkıcı olur.

5. Takımlar ne basmakalıp cinsiyet örneği ile ne de kendi saygısına zarar veren yollarla seçilmelidir. Eğer öğrenci seçilen takımda sonuncu olduysa reddedilme duygusunu tadar. Defalarca bu deneyime sahip olan çocuklarda düşük özsaygı gelişir ve grup etkinliklerinden hoşlanmazlar. Takımlar iki renkli çubuk çekerek ya da isimlerinin harf sayısına göre düzenlenebilir.

6. Esnek kurallar konulmalıdır. Öğrenciler kurallarla yavaş yavaş tanıştırılmalıdır. Öğrenci kurallarla tanıştırıldığında oyun kolaylaşır. Kurallar konulurken yaş grubu dikkate alınmalıdır.

7. İlk oyun deneyimlerle başarılımalıdır. Çocuklar oyunu ilk öğrendiklerinde ilk birkaç denemede oyunu kazanmak ihtiyacını hissederler.

8. Oyuncuların yetenekleri dikkate alınmalıdır. Oyun oldukça farklı yeteneklere sahip çocuklarla oynandığında, şans unsuru olan oyunlar tavsiye edilmelidir. Böylece kazanmak için olasılıklar eşitlenir. Yetişkinler kararsızlığı artıran, çocukları uğraştıran şans oyunları bulabilirler. Bu durum, çocukların oyunda kendilerini yetişkinlerle eşit hissetmelerini sağlar.

9. Çocukların gelişim seviyelerine uygun, yeteneklerini gerektiren oyunlar seçilmelidir. Oldukça basit oyunlar sıkıcıdır, oldukça zor oyunlar ise özsaygının gelişimine zarar verir. Uğraştırıcı olan fakat sıkıcı olmayan oyunlara en iyi çocuklar kendileri karar verirler. Çocuklara seçenek çeşitliliği sağlanmalıdır ki onları uğraştıran ve ilgi çekici olanı seçebilsinler (Akt. Altunay, 44,2004).

10. Ödül ve ceza uygulamasına başvurmamak gerekir.

11. Taraf tutulmamalı, adaletli davranmaya özen gösterilmelidir.

#### 1.2.4.1. Oyunun Öğretimi

Oyunun planlanmasında ve oyun seçiminde aşağıdaki noktalar dikkate alınmalıdır:

**Oyunun Eğitimsel Değeri ve Amacı:** Oyunun katılımcılarının çalışma sonunda psikolojik, sosyolojik, fizyolojik ve zihinsel açıdan neler kazanacaklarının ve ne kadar fayda edeceğini görebilecektir. Oynanan oyun ile neyin amaçlandığını bilmek ve planlama yapmak gerekir. Seçilen oyun amaca uygun olmalıdır.

**Oyuncu Seviyesi:** Oyuncuların fiziksel kapasitesi, cinsiyeti, yaşı, yetenekleri dikkate alınmalı ve oyuncu seviyesine göre oyunlar seçilmelidir.

**Oyunun Araç ve Gereçleri:** Oyun araç ve gereçleri oyun planına göre dahil edilmelidir.

**Oyunun Süresi:** Oyunun süresi seçilen oyunun ve oyuncuların özelliklerine uygun olarak belirlenmelidir. Oyun süresi ayarlanırken oyunda yorulmamaya özen gösterilmeli aksi takdirde oyuna olan ilgi kaybolacaktır.

**Oyun Yeri:** Oyunun yeri ve saati belirlenen oyuna uygun olmalıdır.

Çocukların oyun oynayacak bir yere ihtiyacı var. Oyunun mevcut konumu ve kurulum şekli, oyunun türü ve kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğretmenler ayrıca oyun alanları bularak ve düzenleyerek öğrencilerin oyun davranışlarını etkileyebilirler (Akandere, 21,2006).

Bir oyun, oyunun başarılı bir şekilde yönetilmesi ve oyunun amacına ulaşması için oyunun öğretim şekli öğrenmenin kalıcı olmasında daha etkili olmalıdır. Oyunun öğretimi kurallara uygun olduğunda oyunun anlaşılmasında ortaya çıkabilecek kafa karışıklığı, belirsizlik ve problemler önceden önlenmiş olur.

**Oyun öğretiminde, öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır:**

1. Oyun için bir plan hazırlanmalıdır.
2. Oyun öğretilmeden önce iyi öğrenilmelidir.
3. Oyun nasıl oynanacağına başlanılmadan önce oyunun araç ve gereçleri hazırlanmalı ve oyun öğretilirken kullanılacak materyaller tanıtılmalıdır.
4. Öğrenciler oyunun öğretimi için ayarlanmalıdır.

5. Oyunun adı ve kuralları ile oyun ilerledikçe uygulanacak kurallar net bir şekilde açıklanmalıdır.

6. Oyun anlatıldıktan sonra, "Anlaşılmayan bir şey var mı?" diye sorulmalı ve varsa sorular cevaplanmalıdır.

7. Gerekirse öğretilecek oyun tahtaya ve ya kağıda çizilerek anlatılmalıdır.

8. Varsa avantaj sağlayabilecek puanlar oyunda belirtilmelidir.

9. Gereksiz açıklamalar ve dikkat dağıtıcı şeyler ile zaman boşa harcanmamalıdır.

10. İlk önce kolay oyunlar tercih edilmelidir.

11. Unutulmamalıdır ki, oyunu başarılı bir şekilde yönetmenin, istenilen hedefe ulaşmanın ve iyi bir oyun öğretimi ile oyundan en yüksek verimi almanın ilk koşulu olduğu unutulmamalıdır (Özenç, 61, 2007).

Aksu'ya (1991) göre öğretmen, oyunları öğretimde kullanırken, oyunların kalitesini değerlendirmek için aşağıdaki sorulara cevap vermelidir:

- Oyunun kuralları kolay ve net bir şekilde açıklanıyor mu?
- Puanlama prosedürleri açık mı?
- Bir oyuncunun oyunu şans eseri kazanma ihtimali var mı?
- Oyun bireysel mi yoksa küçük veya büyük gruplar için mi?
- Öğretilen dersi elde etmek veya pekiştirmek için oyun ne işe yarar?
- Oyunun oynanması ne kadar sürer?
- Oyun eğlenceli mi?
- Öğrenciler sonuçlarının doğru olup olmadığını nasıl kontrol edecekler? (akt. Altunay, 2004; 39).

Öğretmen sadece eğlendirici oyunları veya sadece eğitici oyunları düşünmemeli, aynı zamanda oyun seçiminde tüm faktörleri de dikkate almalıdır. Seçtiği oyun eğlenceli, eğitici ve öğrenciler için uygun olmalıdır. Ancak bu koşullar yerine getirildiğinde eğitici oyunlar faydalı olabilir.

#### **1.2.4.2. Oyunun Planlanması**

Oyunlar, öğrenme sürecinde eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun seçilmeli, öğrencinin ilgisini çekecek ve ders sırasında zevk alabilecek düzeyde öğrenci seviyesine

uygun olmalıdır. Bir oyunu geliştirirken, seçerken, hazırlarken ve planlarken göz önünde bulundurabileceğimiz, bir başlangıç noktası oluşturabileceğimiz ve bize yön verebileceğimiz bazı kriterlere ihtiyacımız var. Develi ve Orbay (2003) tarafından geliştirilen "Oyun Ön Çalışma ve Değerlendirme Yönergesi" aşağıdaki gibidir (Aktaran Tural, 110, 111,2005).

### **I. Oyunun Amacı Nedir?**

1. Oyunla hangi becerileri ve davranışları öğretmeyi hedefliyoruz?
2. Oyun için gereken ön koşullar, ön öğrenme seviyesi nelerdir? (Bunu, gerekirse oyundan önce ölçülebilir.)
3. Oyunu, bu oyunun amacını / amaçlarını anımsatacak şekilde nasıl adlandırabiliriz?

### **II. Oyun Hangi Hazırlıkları Gerektirir?**

1. Oyun bireysel mi yoksa grup mu olacak? Gruplar kaçar kişilik olacak?
2. Süre en az ne kadar olmalıdır? (Gerekirse oyun öğretmen tarafından önceden prova edilmeli ve sadece zaman sınırı belirlenmelidir.)
3. Oyun için gerekli araçlar neler olmalıdır? Nasıl elde edilebilir? Nasıl kullanılacak? Malzemelerin önceden oynamak için sınıfa veya yere yerleştirilmesi gerekiyor mu?

### **III. Oyun Nasıl Oynanır? (Uygulama Nasıl Olacak?)**

1. Önceki oyunla bağlantılıysa veya devam oyunu ise nasıl giriş yapılır?
2. Oyuna nasıl giriş yapılır? (Dikkat, motivasyon vb.)
3. Oyun sürecindeki görevler neler olacak? Hangi öğrenciler hangi sırayla neyi yapacak?
4. Oyun sürecinde öğretmen ne yapacak? (Kontrol edin, yönlendirin, gösterin, ilginç sonuçları not edin, vb.)

### **IV. Oyun nasıl değerlendirilecek?**

1. Bireylerin veya grupların oyunla ilgili duygu ve düşünceleri hangi şekillerde ve ne zaman alınacak? (Sözlü, yazılı, gösterilmiş, aynı derste, daha sonra, evde vb.)

## **V. Geliştirme ve Zenginleştirme Yapmalı mıyız?**

1. Bu oyunda eksik kısım var mı? Geliştirilmeli mi? Neden? Nasıl? (Ek çıkarımlar vb.)
2. Oyun problem çalışmaları ile desteklenebilir mi? (Başvuru, transfer vb.)
3. Örnek olaylar sergilenecek mi?
4. Oyunla ilgili bir ev ödevi etkinliği verilebilir mi?

### **1.2.4.3. Oyun Düzenlemede Göz Önüne Alınacak İlkeler**

Orlich (1985)'e göre sınıf içi oyun düzenlerken göz önüne alınacak ilkeler şunlardır:

#### **1. Uygulanacak Oyunun Seçimi**

- Oyun hedeflerinin dikkate alınması
- Öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi
- Mantığınızı gözden geçirin
- Oyun türünü seçin

#### **2. Oyun Hedeflerini Hazırlama**

- Oyunun konusunu seçme
- Oyunun alanını belirleme
- Oyunun hedeflerini detaylı olarak belirlemek
- İlgi çekici noktaları yazma

#### **3. Oyunla İlgili Verileri Toplama**

- İhtiyaç duyulacak verilerin belirlenmesi
- Veri kaynaklarını tanımlama

Verileri düzenleme

- Uygulanabilir modelleri araştırmak

#### **4. Bir Oyun Kalıbının Oluşturulması**

- Oyuncuların belirlenmesi

- Oyuncuların hedeflerini belirlemek
- Oyuncuların kaynaklarını belirlemek
- Oyuncu etkileşimlerini belirleme

### **5. Oyun Materyallerinin Geliştirilmesi**

- Senaryo yazmak
- Rollerini iyileştirme
- Oyun oryantasyonlarının hazırlanması
- Yardımcı malzemeleri tanımlama

### **6. Oyunu Oynamak**

- Kontrol mantığı
- Malzemelerin gözden geçirilmesi
- Oyuncuları yönetmek
- Oyun oyna

### **7. Oyunu Değerlendirme**

- Oyun sonrası analizin hazırlanması
- Bantları inceleyin
- Oyunun hedeflerini test etmek
- Oyunun yeniden düzenlenmesi (aktaran Pehlivan, 65,2005).

Oyunlar düzenlenirken bu aşamalara dikkat edilmesi gerekir. Aksi hâlde hazırlanan oyun amacına ulaşmayabilir bu da hem öğretmen için hem öğrenci için zaman kaybı olur. Oyunun seçiminde, planlanmasında, uygulanmasında değerlendirilmesinde öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin görevi öğrenciden fazladır. Oyun esnasında öğretmen, rehber, hakem bazen de oyuncu konumundadır.

#### **1.2.4.4. Oyunlarda Disiplin, Ceza, Ödül Ve Liderlik**

##### **a) Disiplin**

Oyunların oynatılması esnasında çeşitli nedenlerden dolayı kurallara uyulmaması

gibi durumlar disiplinin bozulmasına neden olabilir. Oyun disiplini, öncelikle oyunun kurallarına uygunluk, katılımcıların eşitliği ve oyundan herkesin eşit faydası ilkelerine dayanmaktadır. (Hazar, 45 2006). Disiplini bozanlar cezalandırılmalıdır.

#### **b) Ceza**

Oyun uygulamaları sırasında öğrenciler arasında kırıcı, hoş olmayan durumlar ortaya çıkabilir. Bu durumlarda oyun liderinin problemleri iyi tanıyıp gerekli önlemleri alması gerekir. Buna rağmen kuralı bozanlara ceza uygulamaları getirilebilir (Çamlıyer,141 2009). Ceza adil olmalı kişinin gelişimine olumsuz etki etmemelidir.

#### **c) Ödül**

Takım ve ya kişi başarı kazanmışsa bizzat öğretmen tarafından zamanında değerlendirilmeli, sınıfa duyurulmalı ve sınıf önünde ödüllendirilmelidir.

#### **d) Liderlik**

Oyunun amacına hizmet edebilmek ve oyuna iyi bir liderlik yapabilmek uzman bilgi ve beceriyi gerektirir. Oyun lideri oyunun hangi gruba uygun olduğunu, hangi ortamda oynanabileceğini, oyunu nasıl yöneteceğini iyi bilmelidir (Çamlıyer, 142,2009).

Lider sadece oyunu düzenlemekle kalmamalı, oyun yönetiminde değişik teknikler geliştirmeli, diğer oyun liderleri ile bilgi alış verişinde bulunmalıdır. Oyun esnasında öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamalı, onlara yol göstermelidir.

### **1.3. OYUNLAR ve EĞİTİM**

Oyunların eğitimde kullanılması çok eski bir uygulama olsa da, oldukça yeni bir araştırma konusudur. Pek çok bilim insanı, oyunların eğitimdeki potansiyeli hakkında fikirlerini veya fikirlerini ifade ettiler, ancak çok az deneysel çalışma vardır. Bu çalışmanın amaçlarından biri, oyunların özyeterliliğe ve risk almaya etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Oyun ve eğitimin her zaman negatif bir ilişkisi olduğu varsayılmıştır. Oyunlar birden fazla durumda eğitimciler ve genel kamuoyu tarafından daha eğitimin önünde bir engel veya eğitimi kısıtlayıcı, dikkat dağıtıcı olarak görülmüştür. Halen günümüz eğitim sisteminde de, bilgisayar ve video oyunları "zaman kaybı" olarak adlandırılıyordu ve çocuklara ve gençlerde doğrudan zararlı olarak görülmektedir. Ancak, teknolojik oyunlar

daha fazla insanın evine ve günlük yaşamlarına girmeye başladıkça halk tarafından kabul görmeye başlamıştır. Bilgisayar oyunlarına karşı yapılan tepkiler azalmaya başladıkça, oyunlarla ilgili tartışmalar olumlu yönleri gelişmiştir. Oyunlar bize iletişim, katılım, problem çözme, yaratıcı ifade ve topluluk oluşturma için birçok ilginç ve benzersiz fırsat sunan ortamlardır. Bu nitelikler birçok farklı alanda iyi bir şekilde kullanılabilir hale gelmiştir. Eğitimde eğitsel oyunların kullanılması öğretim süreçlerini iyileştirebilecek programlar sıklıkla uygulanmaktadır.

Oyunlar, karmaşık sistemleri temsil etme ve simüle etme ve oyuncuları ilk elden deneyimlemeye ve onlarla etkileşime girme konusundaki kapasiteleri nedeniyle açıktır. Oyuncunun sadece gözlemden ziyade katılım ve deneye dayalı karmaşık konular hakkında bir anlayış oluşturmaya izin verirler ve bu nedenle eğitim araçları olarak büyük potansiyele sahip oldukları tartışılır. Bir oyunda, oyuncu, bazen tarihi bir karakter, bir çatışmanın ortasında bir asker, bir iş adamı veya esasen hayal edilebilecek herhangi bir başka insan yerini alabilir. Oyun iyi hazırlanmışsa, oyuncu, oyunun içerdiği her türlü zorluğun üstesinden gelmeye çalışır. Birçok oyun, oyuncunun ilgisini devam ettirmek için doğal olarak giderek daha zor hale gelecek şekilde tasarlanmıştır. Oyuncunun, onları güvenle kullanabilmesi ve oyunun anlatımında ilerlemeye devam edebilmesi için denemesi ve çözmesi gereken yeni kavramlar, öğeler, manevralar veya karakterler sunar.

Oyunlar kesinlikle sınıf ortamlarında iyi bir şekilde kullanılabilir. Ancak oyunun bir araç olduğunu akılda tutmak önemlidir; Kesinlikle bazı benzersiz ve sevimli özelliklere sahip bir araç, ancak yine de bir araç. Diğer herhangi bir araçta olduğu gibi, verimli bir şekilde çalışması (veya hiç çalışması) için doğru kullanılması gerekir.

Oyunlar, öğrencilere ilgi çekici, motive edici ve tanıdık öğrenme ortamları sunma konusundaki beyan edilen yetenekleri nedeniyle, bir eğitimcinin bakış açısından çekici olabilir. Oyunlar, teknoloji toplumunda ve öğrencilerin günlük yaşamlarında giderek daha yaygın hale geldikçe, okulların daha iyi kullanmaya çalıştığı birçok teknolojiden sadece biridir. Öğrencilerin kendileri için hangi araçların mevcut olması gerektiğine ilişkin belirli beklentileri vardır ve eğitimciler, bu beklentileri karşılama ihtiyacını görürler.

Öğretmenlerin eğitici oyunlarla ilgili büyük bir kaygısı, oyunları kullanmanın nihai amacının, sınıfta geleneksel öğretmen liderliğindeki eğitimi tamamen daha verimli ve "ilgi çekici" bir alternatifle değiştirmek olduğu şeklindeki yanlış anlamadan

kaynaklanmaktadır. Bu yanlış kanı, ne yazık ki hem eğitimci hem de geliştirici topluluklarında bir miktar yer buldu ve her iki tarafta da sorunlara neden oluyor. Eğitici bir oyunu, bir öğrenme sürecinin tüm adımlarını içeren, her şeyi kapsayan çok amaçlı bir araç olarak ele almak her zaman sorunludur. Eğitici oyunları oldukça tehdit edici ve çetin görünmesine neden olur ve aynı zamanda hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında hayal kırıklığına yol açar, çünkü bir sınıfta ortaya çıkan tüm potansiyel ihtiyaçlara uygun bir şekilde uyabilecek eğitici bir oyun yoktur.

Öğretmenler için, bir oyunu, öğretim ortamınızda ve rahat olduğunuz şartlarda öğrenmeye yönelik durumları yükseltmesi ve kolaylaştırması gereken bir eğitim aracı olarak düşünmek önemlidir. Bir oyunun amacı, mevcut eğitim ortamının yerini almamalı veya ona hakim olmamalıdır;

Eğitici oyunların karşılaştığı diğer bir yaygın endişe, öğretmenlerin iş yüklerini önemli ölçüde artırabilmeleridir. Bu endişe çok iyi temellere dayanmaktadır ve yalnızca batıl inanç veya oyunların aşırı eleştirel bir algısı olarak görülmemelidir - oyunlar, kullanımı karmaşık şeylerdir ve güvenilir bir şekilde çalışmak için bir kuruluşun teknolojisi, kaynakları ve destek yapılarına ağır gereksinimler getirir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, tüm ders planlamalarını ve bireysel öğretmen-öğrenci saatlerini iş günlerine sığdırmak için zaten zor durumda. Öğretmenin deneyimi ve uzmanlığı özellikle çok önemlidir. Öğretmenin, öğrencilerin içinde ne yaptığını anlamak ve oyundaki ilerlemeyi müfredat ilerlemesi ve öğrenme hedeflerine çevirebilmek için oyunu anlaması gerekir. Öğretmenin ayrıca sınırlı bir hazırlık süresi içinde oyun seansları kurma konusunda yetenekli olması gerekir. Daha önce tartışıldığı gibi, öğretmenler ayrıca oyun oturumlarını öğrenme etkinlikleri olarak sabitlemede önemli bir rol oynarlar, bu nedenle öğretilmekte olan konudaki oyun içeriğini nasıl bağlamsallaştıracaklarını bilmeleri gerekir (veya tersi). Müfredat boyunca öğrenci ilerlemesini değerlendirmek için oynanan oyunun derinlemesine anlaşılması da önemli olabilir. Örneğin, bir öğrencinin sınıfta kullandığınız oyunun içindeki bir şey hakkında çok bilgili hale geldiğini fark ederseniz, müfredatta ilerlemek için bu bilgiyi "çevirebilmeniz" gerekir. Oyunlar bazen oyuncuya belirli hedeflere ulaşmanın birçok farklı yolunu sunduğundan, bu biraz zor olabilir.

## 1.4. ÖZ YETERLİLİK

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Bandura tarafından Sosyal-Bilişsel Kuramında sunulmuştur. Bandura'nın literatüre tanıttığı öz-yeterlik kavramı ilk olarak anksiyete belirtileri olan klinik hastalar üzerinde yapılan deney ve çalışmalardan türetilmiş olsa da, günümüzde, egzersiz davranışı, spor psikolojisi, sağlık, eğitim ve öğretim gibi birçok psiko-sosyal alanda yaygınlaştırılmış ve uygulamaya konulmuştur.

Buna göre; Öz-yeterlik beklentileri, kişisel eylem kontrolü veya arabulucu ile ilişkiliyken, kişinin eylemlerinin olası sonuçlarının algılanması, sonuç beklentileriyle ilgilidir. Bu durumda, insan yaşamı üzerinde daha aktif ve daha kontrol edilebilir etkilere sahip olması arzu edilir. Bu, onun hayatını kontrol etme ve ona uyum sağlama ve çevresiyle mücadele etme eylemidir (Bandura 1977).

Öz-yeterlik, bir bireyin sahip olduklarına değil, sahip olduklarına ilişkin genel yargılarıdır, bilişsel bir süreç ve nesnel bir algıdır (Morris 1995).

Öz-yeterlik, özellikle çevreyle ilişkiler kurarken, insanların yetenekleri, düşünceleri ve duygusal tepkileri hakkındaki kararlarını etkiler. Yetersiz olduklarına inanan bireyler buldukları yerde dururlar ve mevcut potansiyel zorluklarını daha da büyütürler, aksine yetkinlik duygusu yüksek kişiler, koşulların gereklerine göre konsantre olabilir ve hareket edebilirler (Schwarzer ve Fuchs 2005).

Ayrıca Bandura'nın araştırmalarına göre öz yeterlik inancı, insanların nasıl hissettiği, düşündüğü ve nasıl davrandığı konusunda da değişiyor. Düşük bir öz-yeterlik duygusu, depresyon, kaygı ve çaresizlikle karakterizedir. Bazı bireyler düşük benlik saygısına ve sınırdaki karamsar düşüncelere sahip olabilir. Öte yandan, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler yüksek hedefler belirler ve onunla ilerler. Eylemleri önceden biçimlendirilmiştir. İnsanlarda bu duygu, düşünce ve davranışları yaratan öz-yeterlik kavramı birçok çalışmada ölçülebilir bir nitelik kazanmıştır (Bandura 1977).

### 1.4.1. Kavram Olarak Öz Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Bandura tarafından Sosyal-Bilişsel Kuramında sunulmuştur. Bandura'nın literatüre tanıttığı öz-yeterlik kavramı ilk olarak anksiyete belirtileri olan klinik hastalar üzerinde yapılan deney ve çalışmalardan türetilmiş olsa da günümüzde sağlık, eğitim ve öğretim, egzersiz davranışı gibi birçok psiko-sosyal alana

yayılmıştır.

Buna göre; Öz yeterlik beklentileri kişisel eylem kontrolü veya aracı ile ilişkili iken, kişinin eylemlerinin olası sonuçlarının algılanması, sonuç beklentileriyle ilgilidir. Bu durumda insan yaşamı üzerinde daha aktif ve daha kontrol edilebilir etkilere sahip olması arzu edilir. Hayatını kontrol etme ve uyum sağlama ve çevresiyle mücadele etme eylemidir (Bandura 1977).

Öz yeterlik, bir bireyin sahip olduğu şeyle değil, sahip olduğu şeyle ilgili genel yargılarıdır, bilişsel bir süreç ve nesnel bir algıdır (Morris 1995).

Öz yeterlik, özellikle çevre ile ilişkiler kurarken, insanların yetenekleri, düşünceleri ve duygusal tepkileri hakkındaki kararlarını etkiler. Yetersiz olduklarına inanan bireyler buldukları yerde kalmakta ve mevcut potansiyel zorluklarını büyütmede, aksine yeterlilik duygusu yüksek olan kişiler, koşulların gereklerine göre konsantre olabilmekte ve hareket edebilmektedir (Schwarzer ve Fuchs 2005). Ayrıca Bandura'nın araştırmasına göre öz yeterlik inancı, insanların nasıl hissettiği, düşündüğü ve davrandığı konusunda da değişiyor. Düşük öz-yeterlik duygusu, depresyon, anksiyete ve çaresizlik ile karakterizedir. Bazı kişiler düşük benlik saygısı ve sınırdaki karamsar düşünceler yaşayabilir. Öte yandan öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler yüksek hedefler koyar ve onlarla birlikte ilerler. Eylemleri önceden biçimlendirilmiştir. İnsanlarda bu duygu, düşünce ve davranışları yaratan öz-yeterlik kavramı birçok çalışma ile ölçülebilir bir nitelik kazanmıştır (Bandura 1977).

#### **1.4.2. Öz yeterlik Kavramının Dayandığı Kuramsal Çerçeve**

Öz yeterlik kavramı sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Sosyal bilişsel teori, 1800'lerin sonlarına kadar uzanan sosyal öğrenme teorisinden ortaya çıkmıştır (Duman 2007). Bandura, sosyal öğrenme teorisi üzerinde yoğun bir şekilde çalışmış bir araştırmacıdır. Bandura, sosyal öğrenme üzerine ilk çalışmalarına 1960'ların başında başladı. Bandura davranışçılığı eleştirdi ve düşüncelerin davranışı etkilediğini reddeden bir teorisinin karmaşık insan davranışını açıklamak için yetersiz olacağını savundu (Bandura 1990). Sosyal öğrenme teorisi bilişsel kavramlara odaklanır. Bu çalışmalarla teorisini davranışsal yaklaşımdan uzaklaştırdı ve teorisine 1986 yılında sosyal bilişsel teori adını verdi (Bandura 1997). Bandura daha sonra çalışmalarını öz-yeterlik kavramı üzerine yoğunlaştırdı. Sosyal bilişsel teorisinin kökeni, ilk kuruluşunda davranışçı ve

sosyal psikologlarla paralellik gösteren psikolojiye dayanır.

İnsanların ve hayvanların nasıl davrandıklarını ve neden bu şekilde davrandıklarını açıklamaya çalışan bir dizi teori olan davranışçı eğilim altında geliştirilen sosyal öğrenme teorisi. John Watson tarafından 1913'te ortaya atılan davranışçılık, insan davranışını anlamaya yönelik oldukça mekanik bir yaklaşımdır. Watson'a göre davranış, uyarıcı tepki bağlarından oluşan gözlemlenebilir hareketler olarak tanımlanmaktadır. Davranış psikologlarının yanı sıra sosyal psikologlar da sosyal öğrenme teorisinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur (Duman 2007).

Sosyal öğrenme teorisi ilk olarak 1941'de Miller ve Dollard tarafından önerildi. Sosyal öğrenme teorileri öğreniyor; pekiştirme, ceza, yok olma ve model taklidi ilkelerini birleştirdi. İlk çalışmalarında, insanların ve hayvanların davranışları nasıl gözlemlendiğini açıklamaya çalıştılar. İnsan davranışının direktifler tarafından motive edildiğini ve bir organizmanın herhangi bir uyarana tepkisinin diğer organizmalar için de geçerli olabileceğini savundular (Stone 2007). Onlara göre, bireyin gözlemlendiği davranışlardan biri olan sosyal bilişsel teori, bir yandan davranışçı yaklaşımın davranışına aracılık eden uyarıcı-tepki fikrini desteklerken, diğer yandan davranış önemli ölçüde ön bilişsel süreçlerdir. Bu nedenle, tepkiden kaynaklanan davranış, davranışsal sonuçların beklentilerini şekillendirir.

Bu, beklentileri şekillendirme becerisidir ve bireylere davranışı gerçekleştirmeden önce davranışlarının sonuçlarını tahmin etme yeteneği verir (Stone 2007). Bandura ile sosyal öğrenme teorisine önemli katkılarda bulunan araştırmacılar var. Sosyal öğrenme teorisine adım adım yapılan çalışmalarla eklenen bilgiler, öz yeterlik kavramının temelini oluşturmuştur.

Çalışmaları daha çok klinik psikolojiye odaklanan Julian Christy, genelleştirilmiş pekiştirme beklentilerinden ve iç ve dış kontrollerden öğrenme fikrini ortaya atmıştır.

(Christy 1966). Ona göre sağlık koşulları, bireyin yaşamında kişisel kontrol duygusu geliştirilerek iyileştirilebilir. Bu isyan çalışması ona, öz-yeterlik kavramının başlangıç noktası olarak kabul edilebilecek kontrol kavramı, kontrol odağı ve bunun davranışa uygulanması üzerine bir dizi araştırma yapma fırsatı sağladı. teorisi eyleme dönüşüyor. (Taş, 2007). Sosyal bilişsel teoriye göre, birey karşılıklı etkiler ağı içinde kendi motivasyonunu ve davranışını geliştirmede aracı olarak hareket eder. Sosyal

bilişsel teoriye göre, bireyler beş temel kapasite ile tanımlanır. Davranışın şekillenmesi, bireyin bu yetenekleriyle gerçekleşir (Stone, 2007).

Sosyal bilişsel teoriye göre, birçok dış faktör bilişsel süreçlerden geçer ve davranışı etkiler (Bandura 1990). Bandura'ya göre düşünceye hizmet eden mekanizma "semboller" dir. Sembollerin şekillenmesi sayesinde bireyler olayları anlamlandırabilir, şekillendirebilir ve deneyimlerine devam edebilir (Stone, 2007).

Sosyal bilişsel teoriye göre, bir bireyin davranışı amaçlıdır ve tahminlere göre düzenlenmiştir. Öngörü, bir bireyin kendisini motive etme ve eylemlerine önceden rehberlik etme yeteneğidir (Bandura, 1990). Sonuç olarak, düşünme eylemden önce gerçekleştiğinden, öngörü kapasitesi bireyin ileriye düşünmesini, hedefler koymasını, plan yapmasını ve tahminlerde bulunmasını sağlar (Senemoğlu, 2003).

Dolaylı öğrenme kapasitesi, bir bireyin yalnızca kendi deneyimlerinden değil, aynı zamanda diğer bireylerin deneyimlerini de gözlemleyerek öğrendiklerini içerir. Gözlemsel öğrenme, bireyi gerçekten denemeden yeni davranışların nasıl geliştirileceği konusunda bilgilendirir (Bandura, 1977).

Özdenetim, bireyin kendi davranışını gözlemleyerek yargılarda bulunması, bunları kendi kriterleriyle karşılaştırması ve gerekirse davranışını kriterlerine göre ayarlamasıdır. Başka bir deyişle, öz düzenleme, bir bireyin kendi davranışını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir (Bandura,1989).

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramına göre birey, kendi davranışlarını gözlemleyebilir, bunları kendi ölçüleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendisini pekiştirerek veya cezalandırarak davranışını düzenleyebilir. Kısacası birey, başkalarını kontrol etme ihtiyacı duymadan kendi davranışını etkin bir şekilde kontrol edebilir (Schunk, 2007). Öz-yargı, bireylerin kendi kapasiteleri hakkında düşünme, yargılarda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesidir. Kendini yargılama kapasitesi, bireylerin kendi deneyimlerini analiz etmelerine, kendi düşünce süreçlerini düşünmelerine ve düşüncelerini buna göre değiştirmelerine izin verir. Öz yargının en önemli türlerinden biri, araştırma konumuz olan öz-yeterlidir. Bandura, öz yeterliliğin öz yargının ana belirleyicisi olduğunu iddia ediyor.

### **1.4.3. Öz Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler**

Öz yeterlik algısı, bireylerin kendi yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik algısı, bireylerin nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendilerini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirler. Öz yeterlik algısı, bu çeşitli etkileri dört temel süreçle üretir. Bu işlemler; bilişsel süreç, motivasyon süreci, duygusal süreç ve seçim süreci. Bu süreçler genellikle kendi başlarına değil, birlikte çalışırlar (Bandura, 1994).

#### **1.4.3.1. Bilişsel Süreç**

Öz-yeterlik algısı etkilerini bilişsel süreç yoluyla çeşitli şekillerde gösterir. Bireyin birçok davranışı amaca yöneliktir. Birey, davranışlarını belirlediği kişisel hedeflere göre düzenler. Kişisel hedefler belirlemek, bir bireyin kendi kapasitesine atfettiği değerden, yani öz yeterlikten etkilenir. Öz yeterlik algısı, belirlenen hedeflere ulaşmak için performansları iyileştirerek veya gerileyerek düşünme süreçlerini etkileyerek çeşitli biçimler alır. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlüyse, o kadar çok birey kendilerine meydan okur. Öz-yeterliği güçlü bireyler için bir başka sabit, hedeflerine yönelik güçlü sorumluluk duygusudur (Bandura, 1994).

Öz yeterlik bilişsel süreçte işlenir ve bireyin belirleyeceği hedeflerin nitelik ve niceliğini etkiler. Bilişsel sürecin en temel işlevi, bireylerin olayları önceden tahmin etmesini sağlamak ve kendi yaşamlarını etkileyen bu olayları kontrol etmenin yollarını geliştirmektir. Böyle bir beceri, etkili bir bilişsel süreçten geçmek için kafa karışıklığı ve belirsiz bilgi gerektirir (Bandura, 1994). Birey, bilişsel süreç tarafından filtrelenen bu bilgileri düzenler ve kendi davranışının anlık ve uzak sonuçlarını tahmin eder. Bu tahminler, bireyin hareket etmesine veya pes etmesine neden olabilir. Sonuç olarak bireyin aldığı bu kararlar, hayatını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sahibi olmasını sağlar (Duman, 2007).

#### **1.4.3.2. Motivasyonel Süreç**

Öz yeterlik algısı, motivasyonun öz düzenlemesinde önemli bir rol oynar. Bireyler bilişsel olarak motivasyonlarını üretirler, kendilerini motive ederler ve tahmin kapasiteleri aracılığıyla eylemlerini tahmin edilebilir şekilde yönlendirirler. Neler yapabileceklerine dair inançları şekillendirirler. Olası eylemlerinin olası sonuçları hakkında tahminlerde bulunurlar. Kendilerine hedefler koyarlar ve hayal ettikleri

hareketin yönlerini planlarlar. Farklı modellerden türetilmiş bilişsel motivasyon sağlamanın üç farklı yolu vardır. Bunlar atıf, sonuç beklentisi ve hedefdir. Öz yeterlik, bu tür bilişsel motivasyonların her birini etkiler (Bandura, 1994).

#### **1.4.3.3. Duygusal Süreçler**

Duygusal bağ; Örgütsel nesnelere tutunan ve onlarla özdeşleşen bireylerin ve bireylerin duygusal bağlılığını ifade eder (Meyer ve Allen 1997). Çalışanın duygusal bağlılığını ve kuruma entegrasyonunu yansıtır. Diğer bir deyişle, duygusal bağlılık, çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabul etmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesini içerir (McGee ve Ford, 1987). Bu nedenle, bu tür bir bağlanma sosyal olarak köklenmiştir ve bağlanma atfedilmesinin sonucudur. Duygusal bağlanmayı etkileyen faktörlerin kişisel, işle ilgili, iş yaşamı ve yapısal faktörler olarak sınıflandırılabilirliği öne sürülmüştür (Allen ve Meyer, 1996).

Sosyal durumları kontrol etmekte yetersiz hissetmek; Umutsuzluk ve kaygı ile birlikte işe yaramazlık hissi vererek bireyin yaşamını olumsuz etkiler. Kaygı, bireyler kendilerini potansiyel sorunlarla baş edemediklerinde ortaya çıkar.

Yüksek öz-yeterlik algısı, bireyin potansiyel sorunlarla başa çıkma kapasitesine olan inancını artırır. Kötü algılanan öz yeterlik; Kişinin olumlu duygulardan çok yoğun stres ve kaygı hissetmesine neden olur (Bandura, 1997).

#### **1.4.3.4. Seçim Süreci**

Bireyler çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisidir. Bireyler içinde bulunacakları ortamı seçerek kendi gelişimlerine yardımcı olurlar. Öz yeterlik, seçim sürecinde bireylerin tercihlerine rehberlik eder. Bu nedenle kişisel öz-yeterlik algısı bir anlamda bireyin katılacağı etkinlik türlerini ve seçtiği ortamı etkileyerek yaşamın yönünü şekillendirmektedir. Bireyler başa çıkma kapasitesinin ötesinde olduğunu düşündükleri eylem ve durumlardan kaçınırlar.

Kendi kapasitelerini yeterli gördükleri durumları isteyerek seçerler. Bazen istekliliklerinden dolayı zor buldukları eylemlerde yer almaktan çekinmezler. Yaptıkları seçimlerle bireyler; Farklı yeterlilikler, ilgi alanları ve yaşam yönlerini içeren sosyal ağlar edinirler (Bandura, 1994).

#### 1.4.4. Öz Yeterliğin Kaynakları

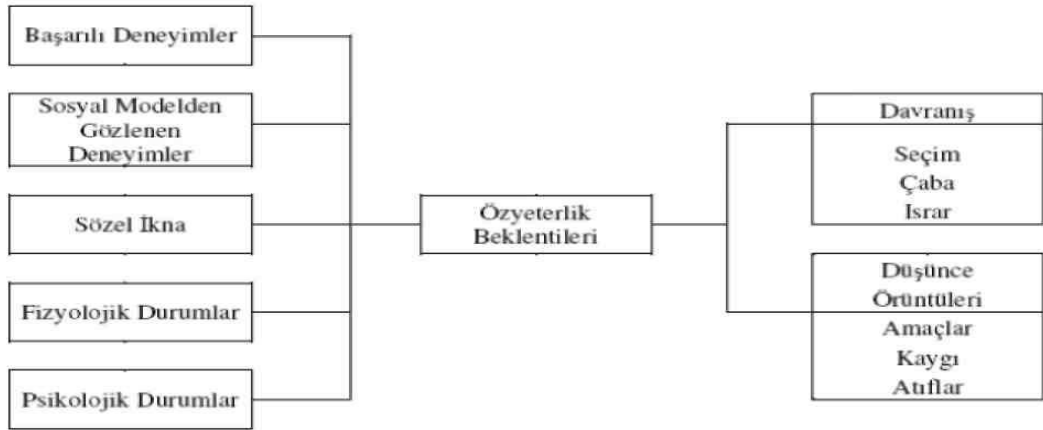
Bireyin davranışını şekillendirmede çok önemli olan öz-yeterlik algısının nasıl olduğunu bilmek, öz-yeterlik algısının gelişmesi ve sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir. Öz yeterliliğin dört ana kaynağı vardır.

Bu Kaynaklar (Bandura, 1997);

1. Başarılı deneyimler,
2. Sosyal modelden gözlemlenen deneyimler,
3. Sözlü ikna,
4. Fizyolojik ve psikolojik durumlar.

Sonuç olarak, fiziksel, zihinsel ve duygusal durumların öz yeterlik üzerinde genel etkileri vardır. Bunun için öz yeterlik algısını artırmanın dördüncü temel yolu; Fiziksel durumu iyileştirme, stres düzeyini düşürme, olumsuz duygusal verimliliği azaltma ve vücut durumuna ilişkin yanlış yorumları düzeltme olarak görülmektedir (Bandura, 1997).

#### Şekil 1.2. Bandura'nın Teorisine Göre Öz Yeterlik Bilgisinin Ana Kaynakları, Öz Yeterlik Beklentileri Ve Düşünce, Davranış Arasındaki İlişki (Feltz, 1988).



#### 1.5. OYUNDA RİSK ALMA

Risk kelimesi Fransızca bir kavramdır ve "risque" kelimesinden gelir ve kişinin eylemleri veya kararları sonucunda kaybettiği anlamına gelir. Risk almak kişinin risk algısına bağlıdır (Özkalp, 2000). Risk alma davranışı, girişimcilik literatürünün önemli bir bölümünü oluşturur. Pek çok araştırmacı, risk almanın girişimci yöneticilerin öne

çıkan özelliklerinden biri olduğu konusunda hemfikir. (Drucker, 1998: 34; Geisler, 1993: 61; Hewison ve Badger, 2006; Hitt ve diğerleri, 2005: 34; Zhao, Seibert ve Hills, 2005: 1270).

Girişimcilik, girişimcinin yeni bir girişim yaparken girişimin bireysel, finansal ve kariyer risklerini ve risklerini almasıdır. Girişimcilik faaliyetleri ciddi yatırımlar gerektirdiğinden buradaki girişimin başarısızlığı bireye ciddi zararlar verebilir. Ancak hatalar ve yanlış adımlar vizyonu gerçekleştirmek ve başarıya ulaşmak için gerekli adımlar olarak görülmelidir (Gürol, 2006: 13). Çünkü risk alınmadığı sürece kişinin kendisiyle yüzleşmemesi ve yapabileceğini yapamaması daha üst düzeyde olacaktır. Bu bağlamda girişimcilerin maruz kaldıkları risklere karşı sürekli duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir (Ewing, 2005: 66).

Kurumlarda yapılan işin riskinin nasıl azaltılabileceği ve başarı şansının nasıl artırılacağı önemlidir. Belirsizliği bir macera olarak görenler, onu tehdit olarak görenlere göre daha girişimci olma eğilimindedir (Ceylan ve Demircan, 2002:6). Girişimcilik literatüründe ortaya çıkan risk alma kavramı, yöneticiler başta olmak üzere tüm kurumların sahip olması gereken özellikler arasındadır. Yöneticiler önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmada çeşitli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunların varlığı, onları çözüm aramaya ve bulmaya, daha doğrusu karar vermeye zorlar. Yöneticiler tarafından alınan kararlar rasyonel olmalıdır. Risk, rasyonel hareket ettikleri sürece kurumların gelişiminde önemli bir adımdır (Demir ve Gümüşoğlu, 1988: 1).

Çocuk ve oyun arasındaki ilişki en çok araştırılan araştırma alanlarından biri olmasına rağmen, "riskli oyun" nispeten yeni bir tartışma ve kavramsallaştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle riskli oyunlar kapsamında yapılan çalışmaların daha çok çocuk oyunlarındaki riskli davranışları belirlemeye ve riskli oyunları tanımlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Üzerinde mutabık kalınan net bir tanım olmamasına rağmen, genellikle riskli oyun, korku duygusu ve yaralanma olasılığı ile ilişkilendirilir. Stephenson (2003), riskli oyunlar çerçevesinde kayma, sallanma, tırmanma ve bisiklete binmenin en yaygın oyun ve davranışlar olduğunu gözlemlemiştir.

Kaarby (2004), Norveçli çocukları doğal oyun alanlarında, fiziksel aktivite oyunlarında gözlemlemek; Dik yamaçlarda tırmanma ve kayma, büyük kayalara veya küçük kayalıklara tırmanma ve atlama, ağaçlara tırmanma, yerde yuvarlanma, ağaç

kütükleri ve ağaçlarda denge sağlama, ağaç dallarını bıçakla soyma ve keşfetme gibi faaliyetleri içerdiğini belirtti (akt.: Sandseter, 2007b).

Greenfield (2004), dört yaşındaki çocukların açık hava oyun alanları hakkındaki duygu ve görüşlerini öğrenmek için bir araştırma yaptı. Araştırma sonucunda çocukların risk, hız, heyecan, korku, belirsizlik ve mücadeleyi içerdikleri için daha çok bisiklete binmeyi, sallanmayı ve paten yapmayı sevdiğini belirtilmiştir (akt.: Little vd., 2011). Sandseter'a (2007) göre riskli oyun, fiziksel yaralanma riski taşıyan ve altı kategoriye ayrılan oyunun heyecan verici ve zorlu bir şeklidir:

- (1) Büyük yükseklikler (tırmanma, yüksek nesnelere denge sağlama, düşürme / sallanma vb.)
- (2) Yüksek hız (sallanma, koşma, bisiklete binme, vb.);
- (3) Tehlikeli aletler (bıçaklar, testereler, ipler gibi);
- (4) Tehlikeli unsurlar (yüksek bir kayanın tepesi, derin bir su birikintisi veya bir gölün kenarı, yanan bir ateşin yanında oynayan);
- (5) İtiş kakış (güreş, dövüş oyunları, kılıçlar, sopalar vb.);

## İKİNCİ BÖLÜM

### MATERYAL METOD VE BULGULAR

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, MEB'e bağlı, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmenlerin eğitsel oyunlar oynatma öz yeterliliği ve risk alma davranışlarının belirlenmesi için genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Karasar, 2005). Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmenlerin eğitsel oyunlar oynatma öz yeterliliğinin ve risk alma davranışı üzerine etkisi araştırılmıştır.

##### 2.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, MEB'e bağlı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği ve risk alma davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği ile risk alma davranışları arasında varsa farklılığı ortaya koymaktır.

##### 2.1.2. Araştırmanın Önemi

Çocukların eğitiminde en etkili yol olan oyun, çocuk için gerekli olan davranış, bilgi ve becerileri oyunda kendiliğinden öğrenir. Çocuk; insan ilişkileri, işbirliği, konuşma, bilgi edinme, alışkanlıklar, deneyim edinme ve oyunda gerçek hayattaki rollerini anlama gibi gerçekleri kavrar ve benimser. Oyunda çocuğun kişiliği daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (Dönmez, 2000: 79).

Çocuk oyunları, çocuğun eğitiminde ve kişiliğinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocukların olumlu gelişimlerini, duygu ve düşünce dünyalarını bilmek gerekir. Oyun aynı zamanda çocukların duygusal ve zeka yeteneklerini geliştirecek ve olgunlaştıracaktır. Bir çocuğun oyundan aldığı zevk, deneyimlerini isteklerine uyacak şekilde değiştirip yaşamasından kaynaklanır. Çocuk oyunları, eğitim ve psikoloji

açısından olduğu kadar çocukların eğitimi ve sosyal kültürü açısından da önemlidir. Çocuk gelişiminde öğretmen önemi oldukça fazladır.

### **2.1.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın amaçlarının gerçekleştirilmesi ile birlikte yeni eğitsel oyunlar oynatma, eğitimcilerin yeterliliklerinin belirlenmesi bu alanda yapılan çalışmalara katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ve Altınkök ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen ‘‘Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği’’ (EK 3) kullanılmıştır. Eğitsel Oyun Oynatma ve Öz yeterlilik Ölçeği 14 soru, 3 alt boyuttan (Planlama, Uygulama, Değerlendirme) oluşan, 5’li Likert tipinde düzenlenen ölçekte, katılımcılara belirtilen davranışları hangi sıklıkta yaptıkları kesinlikle katılmıyorum ( 1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde sorulmuştur.

Risk alma eğilimlerini ölçmek amacıyla Korkmazıyürek, Tokat ve Basım (2008) tarafından geliştirilen Risk alma konusundaki tutumlar (EK 4) ise 5 madde ile ölçülmektedir. Altılı Likert tipinde düzenlenen ölçekte, katılımcılara belirtilen davranışları hangi sıklıkta yaptıkları hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), sık sık (4), çoğunlukla (5), her zaman (6) şeklinde sorulmaktadır.

### **2.1.4. Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evrenini Bingöl MEM’e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni ve ortaokullarda beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bingöl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda toplamda görev yapan 50 (E:35,K:15) beden eğitimi ve 534 (E:198,K:336) sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çalışmaya 150 öğretmen katılım göstermiştir. Bu katılımcılardan alınan anket formlarından 137 tanesi değerlendirmede uygun bulunmuştur. Çalışmaya katılan katılımcılardan 92(%67.2)’si (E:40, K:52) sınıf öğretmeni, 45(%32.8)’i(E:38, K:7) Beden eğitim öğretmeninden oluşmuştur.

### **2.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışma; 2019-2020 yılı Bingöl ili MEB’e bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinden oluşan 137 katılımcıdan sınırlandırılmıştır.

### 2.1.6. Araştırmanın Sayıtları

Tüm öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri, anket sorularını anladıkları ve yeterince zaman ayırdıkları varsayılmıştır.

### 2.1.7. Problem Cümlesi

- Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma, öz yeterlilik ve risk alma davranışları arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma, öz yeterlilik ve risk alma davranışları arasında fark var mıdır?
- Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin çocuklara eğitsel oyunlar oynatma öz yeterliliği arasında fark var mıdır?
- Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin çocuklara eğitsel oyunlar oynatmada risk alma davranışları arasında fark var mıdır?

### 2.1.8. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin Meslek yılı değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin branş değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin oyun içerikliyle ilgili ders alma değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin oyun oynatma için spor salonları var mı değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin oyun oynatma yeri değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?
8. Öğretmenlerin tercih ettiği oyun türü değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterliği arasında fark var mıdır?

9. Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin Meslek yılı değişkenine göre risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
11. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
12. Öğretmenlerin branş değişkenine göre eğitsel oyun oynatmada risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
13. Öğretmenlerin oyun içerikliyle ilgili ders alma değişkenine göre eğitsel oyun oynatmada risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
14. Öğretmenlerin oyun oynatma için spor salonları var mı değişkenine göre eğitsel oynatmada risk alma davranışı öz yeterliği arasında fark var mıdır?
15. Öğretmenlerin oyun oynatma yeri değişkenine göre eğitsel oyun oynatmada risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
16. Öğretmenlerin tercih ettiği oyun türü değişkenine göre eğitsel oyun oynatmada risk alma davranışı arasında fark var mıdır?
17. Beden Eğitimi ve Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma özyeterlilikleri ve risk alma davranışları arasında ilişki var mıdır?

#### **2.1.8. Verilerin İstatistiksel Analizi**

Verilerin analizinde SPSS.22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Daha sonra değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri (ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri) yapılmış ve katılımcıların oyun öncesi ve sonrası verilerini karşılaştırmak için bağımlı karşılaştırmalarda Wilcoxon Testi, bağımsız karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 değeri alınmıştır.

## 2.2. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI

**Tablo 2.1. Araştırmanın Normallik ve Güvenirlik Analizi**

	Statistic	Shapiro-Wilk	
		df	Sig.
Planlama	,454	137	,000
Uygulama	,935	137	,000
Değerlendirme	,825	137	,000
Risk alma	,715	137	,000

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Öz yeterlilik	,759	14
Risk alma	,765	12

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakılmış öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme öz yeterliklerinde  $p < 0.05$  olup verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Risk alma davranışlarında yine  $p < 0.05$  olup verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Verilerin güvenirlilik (Cronbach alfa) değeri öz yeterliliklerinde 0.759, risk alma davranışlarında 0.765 olup yeterli düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

## 2.3. BULGULAR

**Tablo 2.2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Yaş	18-30	35	25,5
	31+	102	74,5
	Toplam	137	100,0
Meslek Yılı	1-5 yıl	32	23,5
	6-10 yıl	42	30,5
	11-+ yıl	63	46,0
	Toplam	137	100,0
Cinsiyet	Kadın	45	32,5
	Erkek	92	67,5
	Toplam	137	100,0
Branş	Sınıf öğretmeni	92	67,2
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	45	32,8
	Toplam	137	100,0
Oyun içerikleri dersi alma	Evet	90	65,6
	Hayır	47	34,4
	Toplam	137	100,0
Spor Salonu	Evet	54	39,5
	Hayır	83	60,5
	Toplam	137	100,0
Oyunun tercih edildiği yer	Sınıf içi	46	33,5
	Bahçe	64	46,7
	Spor salonları	27	19,8
	Toplam	137	100,0
Tercih edilen oyun türü	Şans oyunları	2	1,1
	Gösteri rol oyunları	5	3,3
	Macera heyecan oyunları	8	5,6
	Mücadele yarışma oyunları	116	86,7
	Diğer	6	3,3
	Toplam	137	100,0
Sınıf	İlkokul	55	40,0
	Ortaokul	82	60,0
	Toplam	137	100,0

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin 45(%32.5)'i Kadın, 92 (%67.5)'i erkek katılımcılardan oluşmuştur. Öğretmenlerin 35(%25.5)'ü 18-30 yaş;102(%74.5)'i 31+ yaş grubuna ait olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki yılına göre; 32(%23.5)'i 1-5 yıl, 42(%30.5)'i 5-10 yıl, 63(%46.0)'si 11+ yıllık mesleki yıla sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına göre 92(%67.2)'si sınıf öğretmeni, 45(%32.8)'i Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin oyun içerikli ders alma değişkenine göre, 90 (%65.6)'sinin ders aldığı, 47(%34.4)'ünün ders almadığı bulgusuna varılmıştır. Öğretmenlerin oyunlarını 54(%39.5)'i spor salonunda 83(%60.5)'i başka alanlarda oyun oynattıkların belirtmişlerdir. Öğretmenlerin oyun oynarken tercih ettiği alanlar incelendiğinde ise 46(%33.5)'i sınıf içi, 64(%46.7)'si Bahçe, 27(%19.8)'i spor salonunda oyun oynatma olarak tercih ettiği görülmüştür. Tercih edilen oyun türü incelendiğinde; 116(%86.7)'si Mücadele ve macera oyunları oynatıldığı görülmüştür

Öğretmenlerin eğitim verdiği sınıflar incelendiğinde, 55(%40.0)'i ilkokul, 82(%60.0)'si ortaokul öğretmeni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 2.3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Planlama	Kadın	45	44,02	1276,50	841,500	,705
	Erkek	92	46,20	2818,50		
Uygulama	Kadın	45	42,76	1240,00	805,000	,489
	Erkek	92	46,80	2855,00		
Değerlendirme	<b>Kadın</b>	<b>45</b>	<b>37,59</b>	<b>1090,00</b>	<b>655,000</b>	<b>,045*</b>
	<b>Erkek</b>	<b>92</b>	<b>49,26</b>	<b>3005,00</b>		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.3.'de Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algılarının karşılaştırılması anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Man Whitney U testi sonucunda cinsiyet değişimini açısından, Planlama (U:841,0; p>0,05), Uygulama U:805,0; p>0,05) ve Değerlendirme (U: 655,0; p<0.005) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0.05). Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde erkek katılımcıların (sıra ort.49,26) grubunun kadın katılımcıların (sıra ort. 37,59) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir

**Tablo 2.4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Karşılaştırılması**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Risk alma	Kadın	45	52,17	1018,50	73,500	,874
	Erkek	92	52,68	3232,50		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.4’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre risk alma davranışında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Man Whitney U testi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından, Risk alma (U:73.50: p>0.005) davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 2.5. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algularının Karşılaştırılması**

	<b>Yaş Kategori</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Planlama	18-30	35	47,00	1034,00	715,000	,752
	31+	102	45,01	3061,00		
<b>Uygulama</b>	<b>18-30</b>	<b>35</b>	<b>37,70</b>	<b>829,50</b>	<b>436,500</b>	<b>,015*</b>
	<b>31+</b>	<b>102</b>	<b>51,02</b>	<b>3265,50</b>		
Değerlendirme	18-30	35	47,45	1044,00	705,000	,683
	31+	102	44,87	3051,00		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.5’de katılımcıların yaş değişkenine göre Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algularında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Man Whitney U testi sonucunda yaş değişkeni açısından, Planlama (U:715,0; p>0,05) ve Değerlendirme (U:705,0; p>0,05) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken. Uygulama (U: 436,0; p<0.005) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 18-30 yaş (sıra ort.37,70) grubunun 31- ve üzeri yaş (sıra ort. 51,02) grubuna göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre uygulama boyutunda 31+ yaş grubu öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir

**Tablo 2.6. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Risk Alma Davranışının Karşılaştırılması**

	Yaş Kategorisi	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Risk alma	18-30yaş	35	22,20	1011,00	8,000	,044*
	30+yaş	102	64,17	3040,00		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.6’de katılımcıların yaş değişkenine göre risk alma davranışlarından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Man Whitney U testi sonucunda yaş değişimi açısından, Risk alma (U: 8,00; p:0.044) davranışında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 30+ yaş grubunda (sıra ort. 64.17) öğretmenlerin 18-30 yaş grubu öğretmen (sıra ort. 22.20) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.7. Katılımcıların Meslek Yılı Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının U Testi Analizi**

	Meslek Yılı	N	Sıra ort.	sd	X2	p	Farklılık Kaynağı
Planlama	1-5 yıl	32	42,12				
	6-10 yıl	42	47,18	2	,506	,777	
	11-+ yıl	63	46,09				
Uygulama	<b>1-5 yıl<sup>a</sup></b>	<b>32</b>	<b>39,50</b>				
	<b>6-10 yıl<sup>b</sup></b>	<b>42</b>	<b>62,86</b>	<b>2</b>	<b>5,608</b>	<b>,035*</b>	<b>a-b</b>
	<b>11-+ yıl<sup>c</sup></b>	<b>63</b>	<b>43,55</b>				
Değerlendirme	1-5 yıl	32	48,21				
	6-10 yıl	42	48,75	2	1,477	,478	
	11-+ yıl	63	41,89				

\*p<0.05; N(137)

	Meslek Yılı	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Uygulama	<b>1-5 yıl</b>	<b>32</b>	<b>39,80</b>	<b>1592,00</b>	<b>772,0</b>	<b>0,018</b>
	<b>6-10 yıl</b>	<b>42</b>	<b>53,20</b>	<b>2873,00</b>		
	1-5 yıl	32	39,50	1591,0	771,0	0,415
	11-+yıl	63	43,55	1895,0		
	6-10 yıl	42	39,80	2875,0	932,0	0,094
	11-+yıl	63	53,20	1924,0		

Tablo 2.7’de katılımcıların meslek yılı değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonucunda meslek yılı açısından, Planlama ( $X^2_{(sd:2;n:137)}=0,506; p>0,05$ ), Değerlendirme ( $X^2_{(sd:2;n:137)}=1,477; p>0,05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmezken. Uygulama ( $X^2_{(sd:2;n:137)}=5,608; p<0,05$ ), alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Uygulama alt boyutunda 1-5 yıl mesleki tecrübesi olan grubun (sıra ort.39,50), 6-10 yıl mesleki tecrübesi olan grubun (sıra ort. 62,86) grubuna, 11+ yaş mesleki tecrübesi olan grubun (sıra ort.43,55) olarak bulunmuştur. Grup içi farklılık kaynağı belirlemek için Mann Whitney U testi sonucunda 6-10 yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. ( $p<0.05$ ).

**Tablo 2.8. Katılımcıların Meslek Yılı Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının**

**Analizi**

	Meslek Yılı	N	Sıra ort.	sd	X2	p	Farklılık Kaynağı
Risk alma	1-5 yıl	32	56,08				
	6-10 yıl	42	44,83	2	,672	,715	
	11+ yıl	63	56,55				

\* $p<0.05$ ; N(137)

Tablo 2.8’de katılımcıların meslek yılı değişkenine göre risk alma davranışında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonucunda meslek yılı açısından Risk alma ( $X^2_{(sd:2;n:137)}=0,672; p>0,05$ ), davranışında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 2.9. Katılımcıların Bölüm Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algularının Karşılaştırılması**

	<b>Bölüm</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Planlama	Sınıf öğretmenliği	92	45,23	2759,00	868,000	,885
	BESÖ	45	46,07	1336,00		
Uygulama	Sınıf öğretmenliği	92	45,58	2780,50	879,500	,965
	BESÖ	45	45,33	1314,50		
Değerlendirme	<b>Sınıf öğretmenliği</b>	<b>92</b>	<b>42,84</b>	<b>2613,50</b>	<b>722,500</b>	<b>,047</b>
	<b>BESÖ</b>	<b>45</b>	<b>56,09</b>	<b>1481,50</b>		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.9’de katılımcıların branş değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algularında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Man Whitney U testi sonucunda branş değişkeni açısından, Planlama (U:868,0; p>0,05) ve Uygulama (U:879,5; p>0,05) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken. Değerlendirme (U:722,0; p<0,05) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre BES öğretmenleri (sıra ort.56,09) grubunun Sınıf öğretmenlerinin (sıra ort. 42,84) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.10. Katılımcıların Bölüm Değişkenine Göre Risk Alma Davranışının Karşılaştırılması**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Risk alma	Sınıf öğretmeni	92	44,35	2347,50	756,500	,043 <sup>a</sup>
	BESÖ	45	64,65	1203,50		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.10’de katılımcıların branş değişkenine göre risk alma davranışında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Man Whitney U testi sonucunda branş değişkeni açısından, Risk alma (U:756,0; p<0.05) davranışında BES öğretmen grubu (sıra ort.64.65) öğretmenlerin sınıf öğretmeni (sıra ort.44.35) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.11. Katılımcıların Okulda Spor Salonu Olma Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması**

	Spor salonu	N	Sıra ort.	Sıra top	U	p
Planlama	Evet	54	48,71	1753,50	856,500	.333
	Hayır	83	43,36	2341,50		
Uygulama	<b>Evet</b>	<b>54</b>	<b>52,44</b>	<b>1479,00</b>	<b>813,000</b>	<b>,037</b>
	<b>Hayır</b>	<b>83</b>	<b>38,08</b>	<b>2616,00</b>		
Değerlendirme	Evet	54	49,64	1787,00	823,000	,214
	Hayır	83	42,74	2308,00		

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.11’de katılımcıların, spor salonu olma durumuna göre değişkenine göre oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, planlama (U:856,5;p>0,05) ve değerlendirme (U;8123,0; p>0,05) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak uygulama (U;813,0; p<0.05) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde okulda spor salonu olan öğretmen grubunun (sıra ort.52,44), spor salonu olmayan öğretmen (sıra ort. 38,08) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.12. Katılımcıların Okulda Spor Salonu Olma Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Karşılaştırılması**

	Spor salonu	N	Sıra ort.	Sıra top	U	p
Risk alma	Evet	54	12,88	103,00	67,000	,807
	Hayır	83	13,78	248,00		

Tablo 2.12’de katılımcıların, spor salonu olma durumuna göre değişkenine göre risk alma davranışını incelendiğinde, Risk alma (U:67,0; p>0.05) davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 2.13. Katılımcıların Oyun Oynamayı Tercih Ettiği Yer Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	Oyun oynama alanı	N	Sıra ort.	Sıra top	U	p
Planlama	Sınıf içi	45	51,34	2760,50		
	Sınıf dışı	92	72,74	6692,50	1425,50	0.029
Uygulama	Sınıf içi	45	64,68	2910,50		
	Sınıf dışı	92	71,11	6542,50	1875,50	0,369
Değerlendirme	Sınıf içi	45	66,64	2999,00		
	Sınıf dışı	92	70,15	6454,00	1964,00	0.625

\*p<0.05; N(137)

Tablo 12’de katılımcıların, oyun oynama yeri değişkenine göre oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, uygulama (U;1875,0; p>0.05) değerlendirme (U;1964,0; p>0,05) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak planlama (U:1425,5; p<0,05) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf dışı oyun oynatan öğretmen (sıra ort. 72,74) grubun sınıf içi oyun oynatan öğretmen (sıra ort.51,34), grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.14. Katılımcıların Oyun Oynamayı Tercih Ettiği Yer Değişkenin U Testi Analizi Sonuçları**

	Oyun oynama alanı	N	Sıra ort.	Sıra top	U	p
Risk Alma davranışı	Sınıf içi	45	70,33	3165,00		
	Sınıf dışı	92	68,35	6288,00	2010,0	0,782

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.14’de katılımcıların, oyun oynama yeri değişkenine göre risk alma davranışlarını, Risk alma (U;2010,0; p>0.05) davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 2.15. Katılımcıların Tercih Ettikleri Oyun Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları**

	Oyun tercihi	N	Sıra ort	sd	X <sup>2</sup>	p	Farklılık kaynağı
<b>Planlama</b>	Şans oyunları <sup>a</sup>	2	19,50				c-a
	Gösteri rol oyunları <sup>b</sup>	5	15,67				c-b
	Macera heyecan oyunları <sup>c</sup>	8	73,10	4	10,875	,012*	c-e
	Mücadele yarışma oyunları <sup>d</sup>	116	45,22				d-a
	Diğer <sup>e</sup>	6	17,67				d-b
	<b>Toplam</b>	<b>137</b>					<b>d-e</b>
<b>Uygulama</b>	Şans oyunları	2	31,00				
	Gösteri rol oyunları	5	45,17				
	Macera heyecan oyunları	8	36,90	4	,925	,819	
	Mücadele yarışma oyunları	116	46,22				
	Diğer	6	44,17				
	Şans oyunları	137					
<b>Değerlendirme</b>	Şans oyunları <sup>a</sup>	2	23,50				c-a
	Gösteri rol oyunları <sup>b</sup>	5	19,33				c-b
	Macera heyecan oyunları <sup>c</sup>	8	68,50	4	9,254	,035*	c-e
	Mücadele yarışma oyunları <sup>d</sup>	116	46,31				d-a
	Diğer <sup>e</sup>	6	20,33				d-b
	<b>Toplam</b>	<b>137</b>					<b>d-e</b>

\*p<0.05; N(137)

Tablo 2.15’de katılımcıların oyun tercihleri değişkenine göre göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda meslek yılı açısından, Uygulama ( $X^2_{(sd:4;n:137)}=0,925$ ;  $p>0,05$ ), alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken. Planlama ( $X^2_{(sd:4;n:137)}=10,875$ ;  $p<0,05$ ), Değerlendirme ( $X^2_{(sd:4;n:137)}=9,254$ ;  $p<0,05$ ) ve Risk alma ( $X^2_{(sd:4;n:137)}=9,276$ ;  $p<0,05$ ), alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Planlama alt boyutunda sıra ortalamalar düzeyinde Planlama boyutunda macera heyecan oyunları oynatan öğretmen grubunun (sıra ort.73,10), mücadele yarışma turu oyun oynatan öğretmen grubunun (sıra ort. 45,22), olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre planlama boyutunda macera-heyecan türü oyunlar ile mücadele yarışma oyunlarını oynatan öğretmen gruplarının daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme boyutunda macera heyecan oyunları oynatan öğretmen grubunun (sıra ort.68,50), mücadele yarışma turu oyun oynatan öğretmen grubunun (sıra ort. 46,31), olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre değerlendirme boyutunda macera-heyecan türü oyunlar ile mücadele yarışma oyunlarını oynatan öğretmen gruplarının daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.16. Katılımcıların Tercih Ettikleri Oyun Türü Değişkenine Göre Risk Alma Davranışının Analizi Sonuçları**

Oyun tercihi	N	Sıra ort	sd	X <sup>2</sup>	p	Farklılık kaynağı
Risk alma Şans oyunları <sup>a</sup>	2	23,50				c-a
Gösteri rol oyunları <sup>b</sup>	5	33,50				c-b
Macera heyecan oyunları <sup>c</sup>	8	80,50	4	9,276	,028*	c-e
Mücadele yarışma oyunları <sup>d</sup>	116	72,42				d-a
Diğer <sup>e</sup>	6	20,33				d-b
Toplam	137					d-e

Tablo 2.16’de katılımcıların oyun tercihleri değişkenine göre göre risk alma davranışında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda meslek yılı açısından, Eğitsel oyunlarda risk alma davranışları incelendiğinde, macera-heyecan oyunları ve mücadele-yarışma oyunları oynatan öğretmen grubunun risk alma davranışlarının diğer oyun türlerini oynatan gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.17. Katılımcıların Oyun İçerikli Ders Alma Değişkenine Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Algularının Karşılaştırılması**

	Oyun içerikli ders alma	N	Sıra ort.	Sıra top	U	p
Planlama	Evet	90	51,05	3012,00		
	Hayır	47	34,94	1083,00	587,000	,005
Uygulama	Evet	90	44,76	2641,00		
	Hayır	47	46,90	1454,00	871,000	,710
Değerlendirme	Evet	90	49,58	2866,00		
	Hayır	47	32,65	1229,00	613,000	,019
Risk alma	Evet	90	39,38	267,50		
	Hayır	47	41,92	83,50	57,500	,882 <sup>a</sup>

Tablo 2.17’da katılımcıların, oyun içerikli ders alma değişkenine göre oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, Uygulama (U:871,0;  $p>0,05$ ), Risk alma (U:57,5;  $p>0,05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Planlama (U:587,0;  $p<0,05$ ) ve Değerlendirme (U:613,0) boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Planlama boyutunda sıra ortalamalar düzeyinde oyun içerikli ders alan öğretmen grubunun (sıra ort.51,05), ders almayan öğretmen (sıra ort. 34,94) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutunda sıra ortalamalar düzeyinde oyun içerikli ders alan öğretmen grubunun (sıra ort.49,58), ders almayan öğretmen (sıra ort. 32,65) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.18. Katılımcıların Oyun İçerikli Ders Alma Değişkenine Göre Risk Alma Davranışlarının Karşılaştırılması**

	Oyun içerikli ders alma	N	Sıra ort.	Sıra top	U	p
Risk alma	Evet	90	39,38	267,50		
	Hayır	47	41,92	83,50	57,500	,882 <sup>a</sup>

Tablo 2.18’da katılımcıların, oyun içerikli ders alma değişkenine göre risk alma davranışlarında incelendiğinde Risk alma (U;57,5;  $p>0,05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 2.19. Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik İle Risk Alma Davranışları Arasındaki Korelasyon Analizi**

		Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Risk alma
Planlama	r	1	,224**	,263**	-,083
	p		,008	,002	,336
	N	137	137	137	137
Uygulama	r	,224**	1	,300**	,048
	p	,008		,000	,580
	N	137	137	137	137
Değerlendirme	r	,263**	,300**	1	-,073
	p	,002	,000		,396
	N	137	137	137	137
Risk alma	r	-,083	,048	-,073	1
	p	,336	,580	,396	
	N	137	137	137	137

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Öğretmenlerin risk alma davranışları ile planlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r:-0,083;p>0,05$ ).

Öğretmenlerin risk alma davranışları ile Uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r: 0,048;p>0,05$ ).

Öğretmenlerin risk alma davranışları ile Değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r: -0,073;p>0,05$ ).

## 2.4. TARTIŞMA

Beden Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma, Öz Yeterlilik Ve Risk Alma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik düzeyi alt boyutları değerlendirmesinde, planlama ve uygulama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken, değerlendirme alt boyutunda erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3).

Literatürde eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik düzeyinin tespitine ilişkin olarak sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların cinsiyet değişkeni açısından ele alınan öz yeterlilik ve becerilere yönelik değerlendirmeler incelendiğinde, kısmen farklı sonuçların literatüre kazandırıldığı görülmektedir. Nitekim, Akmeşe ve Kayhan (2017), “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, cinsiyet değişkeni açısından özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve öz yeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Benzer olarak Çelik ve Arslan (2012) “Aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi” çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyelerini cinsiyet değişkeni açısından düşük düzeyde olduğunu belirlerken, anlamlı farklılığa rastlamamışlardır. Bunun yanında, Tortop ve Ocak (2010) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” çalışmalarında ise, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından sadece uygulama alt boyutunda erkek katılımcıların, kadın katılımcılara oranla daha yüksek oranda görüş bildirdiklerini ve kadın katılımcıların bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Akçınar (2018) beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eğitsel oyun oynatma becerilerinin cinsiyet değişkenine istatistikî açıdan fark bulunmadığı, Yılmaz, Kırımoğlu ve Yamanyurt (2019) çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik düzeylerini incelemiş ve cinsiyet değişkeni ile oyun oynatma öz yeterliliği arasında istatistikî bir ilişki bulunmadığı yönünde sonuçlar elde etmişlerdir.

Cinsiyet değişkeni açısından eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik düzeyine ilişkin yapılan bu değerlendirmeler çalışma bulgumuzu genel manada desteklemektedir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın veya erkek katılımcıların benzer seviyede eğitsel oyun

oyun oyna öz yeterlilik düzeylerine sahip olması ve her iki cinsinde benzer seviyede olması alınan eğitim içerisinde eğitsel oyun oyna öz yeterliliğini benzer biçimde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilirken, genel toplam puanlar açısından yeterli gelişimin sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Risk alma davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde ise erkeklerin kadınlardan daha fazla risk alma davranışı sergilediği görülmüştür (Bayar ve Sayıl, 2005; Uludağlı ve Sayıl, 2009; Yılmaz, 2000). Bu farklılığın, erkeklerin kadınlara göre risk algısının daha düşük olması, risk davranışlarının sonuçlarını daha olumlu değerlendirmeleri ve ebeveynlerin erkeklerin risk içeren davranışlarını daha fazla onaylaması gibi etmenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Harris ve ark., 2006).

Katılımcılar yaş değişkenine göre eğitsel oyun oyna öz yeterlilik algıları açısından değerlendirildiğinde, Planlama ve Değerlendirme düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmezken, Uygulama alt boyutunda 18-30 yaş grubunun 31- ve üzeri yaş grubuna göre uygulama düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani 31+ yaş grubu öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu sonuç öğretmenlerin mesleki tecrübesinin eğitsel oyun oyna becerilerinin planlama ve değerlendirme boyutlarına etkisi olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre risk alma davranışları incelendiğinde, Risk alma düzeyinde 30+ yaş grubu öğretmenlerin 18-30 yaş grubu öğretmen grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür (Tablo 5). Benzer sonuçlar mesleki yıl değişkeninde görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemi çocukların risk alma davranışı üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların meslek yılı değişkenine göre eğitsel oyun oyna öz yeterlilik algılarında Planlama, Değerlendirme düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmezken. Uygulama düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uygulama düzeyinde 6-10 yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. (Tablo 6). Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdemlerden dolayı eğitsel oyun oyna becerilerinin yüksek oluşunu ve bu becerinin planlama ve değerlendirme boyutlarına etkisi olarak değerlendirilebilir.

Beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla pratik olduğunu görüyoruz. Pratik becerilerin pekiştirilmesinde tekrarların sayısı büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Beden eğitimi öğretmenin hizmet yılı arttıkça tecrübe ve tekrar imkanı da artmaktadır. Doğal olarak bu durumun, hizmet yılı daha uzun olan beden eğitimi öğretmenlerinin beceri düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. (Akt.: Akçınar, 2018)

Literatür çalışmaları incelendiğinde; Akçınar (2018) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Becerilerinin İncelenmesi isimli çalışmasında Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet süreleri arttıkça eğitici oyun oynama becerisinin arttığını belirtmektedir. Uğraş'ın (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyonlarının değerlendirildiği çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre "Mesleğe Saygı" boyutunda 11-15 yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Ayrıca Akmeşe ve Kayhan'ın (2017) özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerini incelediği çalışmada, mesleki hizmet süreleri ile oyun öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere hizmet yılı açısından elde edilen anlamlı sonuçlar araştırmam desteklemektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin oyun oynatma beceri düzeyleri oyun oynatma evresi mesleki hizmet yılına göre farklılaşmaktadır. Hizmet yılı arttıkça eğitsel oyun oynatma beceri düzeyi de artmaktadır. Çalışmamız sonuçlarının aksine Yılmaz ve ark. (2019) "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi" adlı çalışmasında meslek yılı, değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

İnsan, doğal yaşam döngüsünde doğumdan sonraki her aşamada kazanılan deneyim ve deneyimlerle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişir. Bu gelişme, insanın doğal yaşam sürecinin bir gereği olarak ulaşmak istediği yapının gelişmesini sağlar. Özellikle beden eğitimi öğretmenleri düşünüldüğünde bu durum değişmez, mesleki deneyimleri hizmet yıllarıyla orantılı olarak artar (Yılmaz, ve Erduran, 2018).

Katılımcıların meslek yılı değişkenine göre risk alma davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 7). Yılmaz ve ark. (2019) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Katılımcıların branş değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algılarında Planlama ve Uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmezken, değerlendirme düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışmamızın bu bulgusuna göre BES öğretmenlerinin Sınıf öğretmenlerine göre değerlendirme düzeylerinin daha yüksek puana sahip olduğu bulgusuna varılmıştır (Tablo 8). Dalaman (2015) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine yönelik öz yeterliliklerinin düzenli spor yapanlarda daha olumlu düzeyde olduğunu yönünde sonuçlar elde etmiştir. Başka çalışmalarda örneğin Akcanca ve Sömen (2018) fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının eğitsel oyun oynatma konusunda zorlandıklarını ve bazı sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yılmaz, ve ark. (2019) Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İl Örneği). İsimli çalışmasında Katılımcıların, branş değişkeninde, planlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir Ancak, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yılmaz ve ark. (2010); yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenin görev yapılan okul türü değişkeni ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Katılımcıların branş değişkenine göre risk alma davranışlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 9).

Katılımcıların, spor salonu olma durumuna göre planlama, değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre okulda spor salonu olan öğretmen grubunun, spor salonu olmayan öğretmen grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. (Tablo 10). Spor salonlarını eğitsel oyunların uygulama olarak daha kullanılabilir oluşu olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların, spor salonu olma durumuna göre risk alma davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 11). Yılmaz, ve ark. (2019) spor salonu olma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Spor salonları öğrenciler açısından daha güvenilir alan oluşu öğrencilerin risk alma davranışı etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların, oyun oynama yeri değişkenine göre oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, uygulama, değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak planlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sınıf dışı oyun oynatan öğretmen grubun sınıf içi oyun oynatan

öğretmen grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12). Bu sonuç okul dışı oyun oynama alanı okul bahçeleri kullanılmıştır. Bu alanlar öğretmenlerin planlama yapmaların için uygun alanlar olarak değerlendirilir. Katılımcıların, oyun oynama yeri değişkenine göre Risk alma davranışında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. (Tablo 13). Çalışma sonuçlarımızın aksine Yılmaz ve ark. (2019) yaptığı çalışmada Katılımcıların oyun oynamayı tercih ettiği yer değişkenleri açısından planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun sebebi olaraküa çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları bölge gereği kış aylarının soğuk ve uzun geçmesi, öğretmenlerin sınıf içi oyunları tercih etmelerine neden olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların oyun tercihleri değişkenine göre göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik algılarında Uygulama, düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmezken, planlama ve değerlendirme boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Planlama ve değerlendirme düzeylerinde macera heyecan oyunları oynatan ve mücadele yarışma turu oyun oynatan öğretmen grubunun, şans oyunları, gösteri rol oyunları ve diğer oyun türlerini oynatan öğretmen grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 14). Katılımcıların oyun tercihleri değişkenine göre göre Risk alma davranışlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 15). Yılmaz ve ark. (2019) çalışmasında katılımcıların tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ancak, planlama ve değerlendirme alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Oyun sonrası kendilerini değerlendirme değişkeni açısından ise planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların, oyun içerikli ders alma değişkenine göre oyun oynatma öz yeterlilik algılarında Uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Planlama ve Değerlendirme düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Planlama ve Değerlendirme düzeyinde oyun içerikli ders alan öğretmen grubunun, ders almayan öğretmen grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların, oyun içerikli ders alma değişkenine göre Risk alma davranışlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 17). Bu değişkene ait literatürde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma sonuçlarımız literatüre kazanılacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin risk alma davranışları ile planlama düzeyleri arasında korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r:-0,083;p>0,05$ ). Öğretmenlerin risk alma davranışları ile Uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r: 0,048;p>0,05$ ). Öğretmenlerin risk alma davranışları ile Değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r: -0,073;p>0,05$ ).

Çalışma sonucunda öz yeterliliğinin risk alma davranışına bir etkisi olduğuna dair bir bulguya ulaşılmamıştır. Literatür araştırmasında sonuçlarımızı destekleyen veya karşıt görüşlü bir çalışmaya rastlanılmamıştır.



## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin %32.5'i Kadın, %67.5'i erkek; %25.5'ü 18-30 yaş, %74.5'i 31+ yaş grubuna ait olduğu: %23.5'i 1-5 yıl, %30.5'i 5-10 yıl, %46.0'si 11+ yıllık mesleki yıla sahip olduğu. %67.2'si sınıf öğretmeni, %32.8'i Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olduğu, Öğretmenlerin %40.0'i ilkokul, %60.0'si ortaokul öğretmeni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin oyun içerikli ders alma değişkenine göre, %65.6'sinin ders aldığı, %34.4'ünün ders almadığı. Öğretmenlerin oyunlarını %39.5'i spor salonunda %60.5'i başka alanlarda oyun oynattıkların belirtmişlerdir. Öğretmenlerin oyun oynarken tercih ettiği alanlar incelendiğinde ise %33.5'i sınıf içi, %46.7'si Bahçe, %19.8'i spor salonunda oyun oynatma olarak tercih ettiği görülmüştür. Tercih edilen oyun türü incelendiğinde %86.7'si Mücadele ve macera oyunları oynatıldığı görülmüştür.

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

Bu doğrultuda katılımcılar açısından yaş, branş, oyun oynamayı tercih ettiği yer, spor salonu alma, tercih edilen oyun türü değişkenleri açısından planlama ve uygulama boyutunda öz yeterlilik düzeyine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Özellikle yaş değişkeninde anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde 18-30 yaş (sıra ort.37,70) grubunun 31- ve üzeri yaş (sıra ort. 51,02) grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin öğretmenlerin mesleki tecrübesinin ve öğrenciyi daha iyi tanınmasının yapabileceklerinin hakkında bilgilere daha hâkim olmaları, eğitimleri süresince oyun öğretimine yönelik aldıkları derslerden ve katıldıkları hizmet içi eğitimler ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Branş değişkenine göre de planlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf öğretmenlerinin (sıra ort. 42,09) beden eğitimi öğretilerine (sıra ort. 56,09) göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin değerlendire alt boyutunda daha

düşük düzeyde öz yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir. Branş değişkenine göre de BES öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri daha yüksek bulunmuş olması BES öğretmenlerin mesleki eğitim almasının temel çıkarımı olarak görülmelidir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik başarıya daha önem vermesi eğitsel oyunlara ayrılacak zamanı artırılmasının bir sonucu olarak görülmelidir. Planlama alt boyutunda oyun oynamayı tercih ettikleri yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın sıra ortalamalar düzeyinde sınıf içi oyunları tercih edenlerin (sıra ort. 51,34), Sınıf dışı (sıra ort. 72,74) tercih edenlere göre daha düşük olduğu bu durumda da, çalışmamıza katılan BES öğretmenlerin sınıf dışı oyunları daha çok tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Bunun sebebinin çalışmamıza katılan BES öğretmenlerin eğitsel oyunları spor salonları veya bahçede oyunları tercih etmelerine neden olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitsel oyun oynatmada katılımcıların planlama, aşamalarından oynatılan oyunun hedef ve amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri açısından kendilerini yeterince değerlendirmediklerini söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir.

Sonucunda meslek yılı, bölüm, spor salonu olma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tecrübesi eğitsel oyun uygulama öz yeterliliğini artırdığı, BES öğretmenlerinin eğitsel oyunları değerlendirmesinin ve risk alma düzeyinin daha yüksek olduğu, Okulda spor salonu olmasının eğitsel oyunların uygulamasının artırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitsel oyunların sınıf dışında oynatmanın eğitsel oyunların planlanmasını pozitif etkilediği ve özellikle macera ve heyecan oyunlarının planlama ve değerlendirme boyutları pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer sonucunda ise, katılımcıların tercih ettikleri oyun türü değişkenine göre, uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın macera ve mücadele yarışma oyunlarını tercih edenlerin diğer tür oyunlara göre daha yüksek puana sahip öz yeterliliğe sahip oldukları yönündedir. Planlama ve değerlendirme alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bunun sebebinin araştırmaya katılan BES öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaptırdığı kazanmaya yönelik sportif mücadeleler kaynaklanmaktadır. Bu sonuç bize sınıf ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun tercihlerindeki farklılıklardan kaynaklandığını

söyleyebiliriz. Bu sebepten oyun tercihleri ve uygulama değişse de planlama ve değerlendirmenin uygulamadan bağımsız ve yapılması gereken aşamalardan olduğundan sonuçlarda farklılık çıkmaması araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun tercihlerinde bu aşamalardan etkilenmediğini söyleyebiliriz.

Genel olarak özetlendiğinde ise; Sınıf öğretmenlerin oyunun planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkili olmadığını söyleyebiliriz.



## KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akcınar, S. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Becerilerinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi SBE.
- Akmeşe, P. P. ve N. Kayhan (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 18(1): 1-26.
- Akmeşe, P. P. ve N. Kayhan (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunlar ve Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımına İlişkin Görüş ve Önerileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Allen, N. J. ve J. P. Meyer (1996). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity, *Journal of Vocational Behavior*, 49, 4.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişimine Ve Kalıcılığa Etkisi*. Gazi Üniversitesi EBE.
- Atike, Y., H. Kırımoğlu ve M. Yamanyurt (2019). Beden Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İl Örneği) *Turkish Studies Volume* 14,7.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development*, 6, 1-60.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior, Ramachauran, VS.* Ed. New York: Academic Pres, 71-81.
- Bandura, A. (1998). Self Efficacy: The exercise of Control. New York: Freeman, 45-48.
- Bardak, M. ve N. Topaç (2019). *Oyun Ve Oyun Materyalleri*. İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, 2.

- Bayar, N. ve M. Sayıl (2005). Brief report: Risk taking behaviors in a non-western urban adolescent sample. *Journal of Adolescence*, 28, 671-676.
- Brockhaus, R. H. (1998). "Risk Taking Propensity of Entrepreneurs", *Academy of Management Journal*, 23/3, 509-520.
- Cop, M. R. ve Z. Kablan (2014). Türkiye’de Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılmış Çalışmaların Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.
- Çamlıyer, H. ve H. Çamlıyer (2008). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Matbaası.
- Çangır, M. (2009). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu / Tuzla Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Çelik, Z. ve Y. Arslan (2012). Aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi, *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi* 14 (2): 223-232.
- Çiftçi, A. H. ve A. Önder (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çintesun, T. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliğinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 36-44.
- Çoban, B. ve B. Nacar (2008). *İlköğretim 2. Kademe Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dağdelen, O. ve İ. Kösterelioğlu (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 97-128.
- Dalaman, O. ve İ. Korkmaz (2010). İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Dersine Giren Öğretmenlerin Beden Eğitimi Öğretim Programı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4, (3), 172.185.
- Demir, M. H. ve Ş. Gümüşoğlu (1988). *Yönetmel Karar Verme*, İzmir: Beta Basım Yayım.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2000). *Oyun Kitabı*, İstanbul: Esin Yayınevi.
- Drucker, P. (1998). *Sonuç İçin Yönetim*, B. Toksöz (çev.). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Duman, B. A. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE.
- Duy, B. (2014). *Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar*. Kaya, A. (ed.). Eğitim Psikolojisi. (505-541), Ankara: Pegem Akademi.
- Emine, K. (2013). *Çocukta Oyun Gelişimi 2015-2016 Öğretim Yılı Ders Notu* Yakınoğu Üniversitesi
- Ewing, R. (2005). "A Risk Worth Taking Best's Review", *Journal of Development Entrepreneurship*, 105/11, 6.
- Feltz, D. L. ve C. Lirgg (2001). *Self-efficacy Beliefs of Athletes, Teams, and Coaches*. In: Singer R, Hausenblas, Janelle C, (Eds). Handbook of Sport Psychology, 2nd Ed. John Willey and Sons, 340-361.
- Feltz, D. L. (1992). Understanding Motivation in Sport: A Self-efficacy Perspective. Roberts GC. (Ed). *Motivation in Sport and Exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics, 107-128.
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and Sports Performance. In: Pandolf KB. Ed. Exercise and Sport Sciences Reviews Vol.16. *Macmillan Publishing*, 92-103.
- Geisler, E. (1993). "Middle Managers and Internal Corporate Entrepreneurs: An Unfolding Agenda", *Interfaces*, 23/6, 52-63.
- Georges, R. A. (2007). Eğlence ve Oyunlar, D. F. Korkmaz (çev.). *Millî Folklor Dergisi*, 74, 129-136.
- Gürol, M. A. (2006). *Küresel Arena'da Girişimci ve Girişimcilik*, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Harris, C. R., M. Jenkins, ve D. Glaser (2006). Gender differences in risk assessment: why do women take fewer risks than men? *Judgment and Decision Making*, 1(1), 48-63.
- Hatten, T. S. (1997). *Small Business Entrepreneurship and Beyond*, Prentice- Hall, NJ..
- Hazar, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Limitet Şirketi Yayınları.
- Hewison, A. ve F. Badger (2006). “*Taking the Initiative: Nurse Intrapreneurs in the NHS*”, *Nursing Management-UK*, 13/3, 14-19.
- Hitt M. A., J. S. Black ve L. W. Porter. (2005) *Management*, Pearson Prentice-Hall, New Jersey.
- Huizanga, J. ve L. Homo (2010). *Individuals with disabilities education act*. M. A. Kılıçbay (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Huizinga, J. (1995). *Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme “Homo Ludens”*, M.A.Kılıçbay, (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, EBE.
- Karadağ, E. ve N. Çalışkan (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama Oyun ve İşleniş Örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil Edinimi Okulöncesi Dil ve Oyun Eğitimi*. Samsun: Yazı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1991). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kihlstrom R.E. ve J. J. Laffont (1979). “A General Equilibrium Entrepreneurship Theory of Firm Formation Based on Risk Aversion”, *Journal of Political Economy*, 87/7, 719-748.
- Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.
- Little, H., S. Wyver ve F. Gibson (2011). The influence of play context and adult attitudes

- on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- McGee, G. W. ve R. C. Ford (2018). Two Dimensions of Organizational Commitment: Reexamination of the Affective and Continuance Commitment Scales, *Journal of Applied Psychology*, Vol:72, pp. 638.
- Meyer, J. P. ve N.J. Allen (1987). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment, *Human Resources Management Review*. 1, 11.
- Mirzeoğlu, D., I. Aktağ ve M. Boşnak (2007) Beden eğitimi oğretmeni, oğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yuşkokullarında görev yapan oğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 18 (3), 109-25.
- Mistrett, B. T. (2009). Child's Play: The Best Way To Learn. *Middle East Educator*, 5, 18-22.
- Morris T. ve J. Summeres (1995). *Sport Psychology*, John Willey- Sons, Melbourne.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası (ev). Bağlı M.T, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 2, 137-169.
- Onay, C. (2006). *oklu Zekâ Kuramına Göre Oyunla Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Onur. B. ve N. elen (2002). Geleneksel ve Modern ocuk Oyunları, *I. Bursa Halk Kültürü Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Bursa, 513.
- Ormanlıoğlu, U. M. (2007). *Niçin Oyun?* İstanbul: Anfora Yayıncılık.
- zdoğan, B. (2009). *ocuk ve Oyun ocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk Okuma ve Yazma Oğretiminde Oyunla Oğretim Yöntemine İlişkin Oğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, EBE.
- zkalp, E. ve . Kirel (2010). Oğrgtsel Davranış, *Ekin Basım Yayın Dağıtım*, Bursa.
- Öztürk, F. ve S. K. şahin (2020). *Spor Yapan ve Yapmayan 9-13 Grubu Bireylerin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Puanlarının Karşılaştırılması* <http://ilkogretim-online.org.tr/>

vol6sy3/v6s3m36.pdf. (Erişim Tarihi: (2020).

- Özyürek, A. ve Z. S. Çavuş (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2157.
- Pajares, F. ve D. H. Schunk (2001). *Self-beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-concept and School Achievement*. Riding R, Rayner S (Eds). *Perception*, London: Ablex Publishing, 239-266.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 609.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play- how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449.
- Schunk, D. H. (2007). Self-efficacy for Learning and Performance. Erisim: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/26/35/0b.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/35/0b.pdf). (Erişim Tarihi: 02.12.2020).
- Sel, R. (2003). *Okulöncesi Çocuklarına Oyunlar ve Rondlar*, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama,
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seyrek, H. ve M. Sun (2000). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*, İzmir 3,8-10.
- Songur, A. (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğretilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBE.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.

- Stone, D. (2007). *Social cognitive theory*. Erisim: [http://hsc.usf.edu/~kmbrown/social\\_cognitive\\_theory\\_overview.htm](http://hsc.usf.edu/~kmbrown/social_cognitive_theory_overview.htm). (Erisim Tarihi: 20.05.2021).
- Tepe, D. ve K. Demir (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ölçeği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tortop, Y. ve Y. Ocak (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1,(1): 14-22.
- Tural, H. (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.
- Uğraş, S. (2018). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Etik Ve Mesleki Motivasyon Durumlarının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi SBE.
- Uludağlı, N. P. ve M. Sayıl (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12, 14-24.
- Yağız, E., (2007). *Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Yalçınkaya, T. (2004). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yılmaz, G., B. Yılmaz ve N. Türk (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)*. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 12(2): 85–90.
- Yılmaz, M. ve N. Erduran (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun: Oyun Dünyam Dünyam Oyun, Çocuk Oyunlarıyla El Kitabı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz, T. (2000). *Ergenlerde risk alma davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi SBE.

- Yılmaz., A, H. Kırımoğlu ve M. Yamanyurt (2019). Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İl Örneği). *Turkish Studies*, 14(7), 4131 - 4144.
- Yurt, E. (2007). *Eğitsel Oyun Tekniği ile Fen Öğretimi ve Yeni İlköğretim Müfredatındaki Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, FBE.
- Zhao, H., S. E. Seibert ve G. E. Hills (2005). "The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions", *Journal of Applied Psychology*, 90/6, 1265-1272.



## EKLER

EK 3: Eğitsel Oyunlar Uygulama Resimleri

















