

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

Ezgi Selin GENÇ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ VE ANTRENÖRLÜK
BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE
EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2021

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

Ezgi Selin GENÇ

BEDEN EĞİTİM VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ VE ANTRENÖRLÜK
BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE
EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğretim Üyesi Atike YILMAZ

MUŞ-2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muş Alparslan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'ne göre hazırlamış olduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Muş Alparslan Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

10./02/2021

Ezgi Selin GENÇ



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
ÖNSÖZ.....	X
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ	XII
TABLolar DİZİNİ	XIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

SPOR BİLİMLERİNDE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

1.1. YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN ÖNEMİ, AMACI, PROBLEM CÜMLESİ, HİPOTEZLERİ, VARSAYIM VE SINIRLILIKLARI	4
1.1.1. Araştırmanın Önemi.....	4
1.1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.1.3.1. Alt Problemler.....	5
1.1.4. Hipotezler	6
1.1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7

İKİNCİ BÖLÜM

YARATICI KİŞİLİK VE EĞİTSEL OYUN

2.1. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1.1. Yaratıcı Kişilik.....	8

2.1.2. Yaratıcılığın Kuramları	10
2.1.2.1. Psiko Analitik Kuramı	11
2.1.2.2. Gestalt Kuramı	11
2.1.2.3. Çağrışım Kuramları	11
2.1.2.4. İnsancıl Kuramı	11
2.1.2.5. Bilişsel Gelişim Kuramı	12
2.1.2.6. Faktöriyalist Yapı Kuramı	12
2.1.3. Torrence'nin Yaratıcılık Kuramı	12
2.1.3.1. Akıcılık	13
2.1.3.2. Esneklik	13
2.1.3.3. Özgünlük	13
2.1.3.4. Ayrıntılama (Süsleme)	13
2.1.4. Yaratıcılık Süreci	14
2.1.4.1. Hazırlık Süreci	14
2.1.4.2. Kuluçka Süreci	14
2.1.4.3. Aydınlanma Süreci	14
2.1.4.4. Gerçekleme – Doğrulama Süreci	15
2.1.5. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler	15
2.1.5.1. Algı	15
2.1.5.2. İmge	16
2.1.5.3. Duygu	16
2.1.5.4. Simgeler	16
2.1.5.5. Hayal Zenginliği (İmgelem)	16
2.1.5.6. Mecaz	17
2.1.6. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler	17
2.1.6.1. Cinsiyet	17

2.1.6.2. Zekâ.....	18
2.1.6.3. Yaş	18
2.1.6.4. Kişilik.....	18
2.1.6.5. Aile.....	19
2.1.6.6. Çevre	19
2.1.6.7. Eğitim.....	20
2.1.7. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri.....	20
2.1.8. Yaratıcılık ve Eğitim	21
2.1.9. Yaratıcı Öğretmenlerin Özellikleri	22
2.2. Eğitsel Oyun Oynatma.....	23
2.2.1. Oyun.....	23
2.2.2. Tarihte Oyun	24
2.2.3. Oyunun Aşamaları	25
2.2.3.1. Bilişsel Oyun Aşamaları	25
2.2.3.1.1. Piaget'nin Oyun Aşamaları.....	25
2.2.3.1.2. Uygulamalı Oyun Aşaması	25
2.2.3.1.3. Sembolik Oyun Aşaması.....	26
2.2.3.1.4. Kurallı Oyun Aşaması.....	26
2.2.3.2. Smilansky'in Oyun Aşamaları	26
2.2.3.2.1. Fonksiyonel Oyun Aşaması	26
2.2.3.2.2. Yapı-İnşa Oyun Aşaması	27
2.2.3.2.3. Dramatik Oyun Aşaması.....	27
2.2.3.2.4. Kurallı Oyun Aşaması.....	27
2.2.3.3. Sosyal Oyun Aşamaları.....	27
2.2.3.3.1. Paralel Oyun.....	28
2.2.3.3.2. Birlikte Oyun	28

2.2.3.3.3. İşbirlikçi Oyun	28
2.2.4. Oyun Kuramları	29
2.2.4.1. Klasik Oyun Kuramları	29
2.2.4.1.1. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı	29
2.2.4.1.2. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı.....	29
2.2.4.1.3. Öncül Deneme (Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma) Kuramı	30
2.2.4.1.4. Tekrarlama (Rekapitülasyon) Kuramı	30
2.2.4.2. Modern Oyun Kuramları.....	30
2.2.4.2.1. Psikoanalitik Oyun Kuramı.....	31
2.2.4.2.2. Psikososyal Oyun Kuramı.....	31
2.2.4.2.3. İçten Uyarılma Kuramı	31
2.2.4.2.4. Bilişsel Oyun Kuramı	32
2.2.4.2.5. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı	32
2.2.4.2.6. Sistem Kuramı	32
2.2.5. Eğitimde Oyun ve Öğrenme.....	33
2.3.1. Eğitsel Oyun	33
2.3.2. Eğitsel Oyunun Sınıflandırılması.....	34
2.3.3. Eğitsel Oyunların Motorik Özellikler Üzerine Etkileri	34
2.3.3.1. Kuvvet Üzerine Etkisi	35
2.3.3.2. Sürat Üzerine Etkisi	35
2.3.3.3. Dayanıklılık Üzerine Etkisi.....	35
2.3.3.4. Esneklik ve Hareketlilik Üzerine Etkisi	36
2.3.3.5. Koordinasyon ve Beceri Üzerine Etkisi	36
2.3.4. Eğitsel Oyunların Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılması.....	36
2.3.5. Eğitsel Oyunların Planlanması ve Yönetimi	38
2.3.6. Eğitsel Oyun Türleri.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN EVREN, ÖRNEKLEM VE ÖLÇEK YAPILARINA İLİŞKİN İSTATİSTİKİ BİLGİLER

3.1. MATERYAL VE YÖNTEM.....	41
3.1.1. Araştırma Modeli	41
3.2.1. Evren ve Örneklem	41
3.1.3. Araştırma Tekniği ve Protokol.....	42
3.1.4. Veri Toplama Araçları	42
3.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu	42
3.1.4.2. Yaratıcı Kişilik Ölçeği	43
3.1.4.3. Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği	43
3.1.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ANALİZLER

4.1. BULGULAR	45
4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	45
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
KAYNAKÇA	69
EKLER.....	80
ÖZGEÇMİŞ.....	86

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİM VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ VE ANTRENÖRLÜK BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN
OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Ezgi Selin GENÇ

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Atike YILMAZ

2021, 87 sayfa

Araştırma, beden eğitim ve spor öğretmenliği ve antrenörlük bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ve eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin incelenmesine odaklanmıştır. Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde öğrenim gören 645 kadın, 1264 erkek toplam 1909 öğrenci oluştururken; örneklem grubunu aynı kurumlarda eğitim gören 426 kadın, 604 erkek olmak üzere toplam 1030 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında “Yaratıcı Kişilik Özellikleri” (Şahin ve Danışman 2017), ve “Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik” (Altınkök ve Yılmaz 2018) ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin önce çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Parametrik testlerden ikili karşılaştırmalar için (Independent Samples T Testi) ve çoklu karşılaştırmalar için de (One-way Anova) testi yapıp farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de (Tukey Testi) yapıp, anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Bulgular, araştırmada, katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ile cinsiyet arasında yapılan analizler sonucunda amaç yönelimlilik ile kendine güven alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Bu anlamlı farklılığın amaç yönelimlilik alt boyutunda erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven alt boyutunda ise kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Okul değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Bölümlerine göre amaç yönelimlilik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Sınıf değişkenine göre incelendiğinde risk alma alt boyutu dışında diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Oyun alanına göre, yalnızca risk alma alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Oynatılan oyun türü değişkenine göre, risk alma

alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilirken; diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($P < 0,05$). Yine araştırmada, katılımcıların eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki analizler sonucunda alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($P > 0,05$). Okul değişkenine göre, uygulama alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilemezken; planlama ve değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Bölüme göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($P > 0,05$). Sınıf değişkenine göre, planlama ve değerlendirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilemezken; uygulama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Oynatılan oyun alanına göre, uygulama ve değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; planlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Oyun türüne göre inceleme yapıldığında, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Çalışmamızda yaratıcı kişilik özelliği ile eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = 0,012$, $p > 0,05$). Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile antrenörlük eğitimi alan öğrencilerin, yaratıcı kişilik özelliklerinde amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma yönünden eksiklerinin olduğu saptanmıştır. Eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri açısından ise planlama, uygulama ve değerlendirme kademelerinde yetersizlik yaşadıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Kişilik, Eğitsel Oyun, Beden Eğitim ve Spor Öğretmeni, Antrenör, Spor Bilimleri

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
INVESTIGATION OF CREATIVE PERSONALITY TRAITS AND
EDUCATIONAL GAME PLAYING SELF-EFFICACY OF PHYSICAL
EDUCATION AND SPORTS TEACHING AND COACHING STUDENTS

Ezgi Selin GENÇ

Thesis Advisor: Assistant Professor Atike YILMAZ

2021, page: 87

The aim of this study is; It is the examination of the creative personality traits and educational game playing self-efficacy of physical education and sports teaching and coaching department students. A total of 1030 university students, 426 women and 604 men, studying in the faculties of sports sciences in Ankara, participated in the study. The research is designed in scanning model. “Creative Personality Traits (Şahin and Danışmanlık 2017) and“ Educational Game Playing Self-Efficacy (Altınkök and Yılmaz 2018) scales were used to collect data. SPSS 20 package program was used in the analysis of the data. First, the skewness and kurtosis values of the scale were examined and it was found that it showed a normal distribution. Among the parametric tests, the test for paired comparisons (Independent Samples t test) and for multiple comparisons (One-way Anova) was performed and the Tukey test was performed to determine which groups the differences were between, and the significance value was taken as $p < .05$. Results, In the study, as a result of the analysis between the creative personality traits of the participants and gender, a statistically significant difference was found between goal orientation and self-confidence sub-dimension ($P < 0.05$). A significant difference was found in all sub-dimensions according to the school variable ($P < 0.05$). A significant difference was found in all sub-dimensions except for the goal orientation sub-dimension according to the departments ($P < 0.05$). When examined according to the class variable, a significant difference was found between the sub-dimensions except for the risk-taking sub-dimension ($P < 0.05$). According to the field of play, a significant difference was found only in the risk taking sub-dimension ($P < 0.05$). According to the variable of the type of game played, a significant difference was found in the risk taking sub-dimension, while no significant difference was found between the other sub-dimensions ($P < 0.05$). Again, in the study, no significant difference was found between the sub-dimensions as a

result of the analysis between the participants' educational game-playing self-efficacy and the gender variable ($P > 0.05$). According to the school variable, there was no significant difference in the implementation sub-dimension, while a significant difference was found in the planning and evaluation sub-dimension ($P < 0.05$). According to the section, no statistically significant difference was found ($P > 0.05$). According to the class variable, there was no statistically significant difference in the planning and evaluation sub-dimension, while a statistically significant difference was found in the implementation sub-dimension ($P < 0.05$). According to the playing field, there was no significant difference in the implementation and evaluation sub-dimension, while a statistically significant difference was found in the planning sub-dimension ($P < 0.05$). When the analysis was made according to the game type, a statistically significant difference was found in all sub-dimensions ($P < 0.05$). In our study, the relationship between creative personality trait and educational game-playing self-efficacy scale was examined. Accordingly, no statistically significant relationship was found between the creative personality traits scale and the educational game-playing self-efficacy scale ($r = .012, p > .05$). As a result; It has been determined that students who receive physical education and sports teaching and coaching education lack creative personality traits in terms of goal orientation, intrinsic motivation, self-confidence and risk taking. In terms of their self-efficacy for playing educational games, it is observed that they are inadequate at planning, implementation and evaluation stages.

Key Words: Creative Personality, Educational Game, Physical Education and Sports Teacher, Coach, Sports Sciences

ÖNSÖZ

Eğitim kurumları olan okullar, toplumların gelişimine yön vermesinde önemli bir yere sahiptir. Bu kurumun birer üyesi olan öğretmenler ve öğretmen adayları çocukların kişilik gelişimlerinde önemli bir yere sahiptirler. Bu çalışma Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin aralarındaki durum incelenmeye çalışılmıştır.

Tüm hayatım boyunca her şartta yanımda olan, sabır ve anlayışlarıyla bana her daim destek olan, eğitimim için bana her türlü fedakarlığı yapan ve benim bu günlere gelmemde karşılığı ödenemeyecek kadar sonsuz emekleri bulunan, kıymetli annem Gül GENÇ ve babam Metin GENÇ' e teşekkürü borç bilirim.

Tezin oluşum ve gelişim aşamasında beni bilgisiyle, önerileriyle, ileri sürükleyiciliğiyle ve tezimle ilgili çalışmalarında sabırla sorularımı yanıtlayan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ hocama ve Prof. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU hocama çok teşekkür ederim.

Yine tezimin her aşamasında benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen her zaman bana karşı güler yüzlü olan, hayatımın her alanında örnek alacağım ve bir hocadan çok bir abla gibi yaklaşan saygıdeğer hocam Dr. Öğr.Üyesi Ayça GENÇ 'e ve Dr. Öğr. Üyesi Aygül ÇAĞLAYAN TUNÇ hocama yine tezimin analizlerinde elinden gelenin daha fazlasını yapan Savaş Genç'e ve Dr. Öğr. Üyesi Çağrı ARI hocama çok teşekkür ederim.

Ve son olarak hayattaki en büyük şansım, bana bir kardeşten çok arkadaş olan canım kardeşim Zeki Görkem Genç'e ve her fırsatta yanımda olan ve bu tez aşamasında da sabır ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ailemden biri olarak gördüğüm Özlem KAYA' ya ve Gamze Durmuş'a sonsuz teşekkür ederim.

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

SPSS : Statistical Package For Social Sciences

VB : Ve Benzeri

VD : Ve Diğerleri

YKÖÖ : Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yaratıcılık Kuramları	10
--	----

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Yaratıcılık Tanımları.....	9
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Dağılımlar.....	45
Tablo 4.2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri T Testi Tablosu..	46
Tablo 4.3. Katılımcıların Okudukları Okula Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	47
Tablo 4.4. Katılımcıların Okuduğu Bölüme Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri T-Testi Tablosu.....	48
Tablo 4.5. Katılımcıların Okuduğu Sınıfa Göre Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	49
Tablo 4.6. Katılımcıların Oynattıkları Oyunun Yerine Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu	50
Tablo 4.7. Katılımcıların Öğrencilere Oynattıkları Oyun Türüne Göre Yaratıcı Kişisel Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	50
Tablo 4.8. Katılımcıların Cinsiyete Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri T-Testi Tablosu.....	51
Tablo 4.9. Katılımcıların Okuduğu Okula Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	52
Tablo 4.10. Katılımcıların Okudukları Bölüme Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri T-Testi Tablosu	53
Tablo 4.11. Katılımcıların Okuduğu Sınıfa Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	53
Tablo 4.12. Katılımcıların Oynattıkları Oyun Alanına Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	54
Tablo 4.13. Katılımcıların Öğrencilere Oynattıkları Oyun Türüne Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu.....	54

Tablo 4.14. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	55
--	----

GİRİŞ

Günümüzde gelişime açık olmayan toplumlar, gelişmekte olan toplumların her zaman gölgesinde kalacaklardır. Yaratıcı bireylere sahip olan milletler diğer milletlere liderlik edeceklerdir ve sadece bu liderlikle kalmayıp aynı zamanda teknolojik ve ekonomik yönden de kılavuz olacaklardır (Işık, 2013: 587). Yaratıcı birey, çeşitli kişilik özelliklerinin bir araya gelmesiyle bir bütün oluşturup kendine özgü, birbirinden farklı yapıları ortaya çıkarmayı amaçlar.

Toplumların aydınlık ve yaratıcı bir geleceğe sahip olabilmesi için en önemli güvencesi çocuklara verilen iyi bir eğitimidir. Bunun için çocuklar, huzur ve özveri içerisinde gerekli olanaklar sunularak eğitilmelidir. Bu durumda en büyük sorumluluklardan biri de aile kadar öğretmene de düşmektedir. Milletler için öğretmenin başarı ve üretkenlik yönünden titizlikle yetiştirilmesi öncelikli bir görev haline gelmiştir. Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin eğitim hayatı sürerken, kişilik yapıları da şekillenmektedir (Çağlayan Tunç 2019). Öğretmen bir yandan bilgi, yetenek ve davranışlarıyla eğitim sürecini başarılı bir hale getirirken diğer yandan uyguladığı metot, aktarım yolu ve taktiklerle eğitim programında hedeflenen tutumların öğrenciler tarafından kazanılmasında büyük rol oynayarak öğrenci vasfını büyük oranda temin etmektedir (Haktanır vd,2011). Öğretmenler, öğrencilerin kendini gerçekleştirip potansiyelini ortaya koyabilmesi için fırsatlar yaratmalıdır (Çağlayan Tunç 2020).

Öğretmen, sadece okulun bulunduğu yeri değil aynı zamanda sosyal çevreyi de süzgecinden geçirir ve dünyanın doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Bu süzgeç sayesinde çevreyi eğitim programına ve çalışmalara iştiraki yönünde teşvik eder. Teşvikler aracılığıyla, bireylerdeki davranışların oluşmasında etkili ve göze çarpan bir performans sergileyebilmek için yaratıcılığı ortaya çıkararak kültürümüzün gelişmesine katkıda bulunur. (Şahin, 2016: 2).

Akıl yürütme ve karakter özellikleri farklı, çeşitli sosyo-kültürel çevrelerde büyümüş öğrencileri yetiştirmek, onları öğrenme için yüreklendirmek ve yardımcı olmak öğretmenin büyük oranda yaratıcılığını kullanmasına kalmıştır. Eğitim sürecinin tekdüzeliği içinde oluşan sorunların öğrenci ve öğrenme-öğretme ilkelerinden yana çözülmesi, yaratıcılık gerektirmektedir. Bu yolda yaratıcılık, çağdaş öğretmenin en kritik kişilik özelliklerinden bir tanesidir (Oktay, 1998: 26).

Çağdaş bir öğretmenin sadece yaratıcılık ile değil, aynı zamanda eğitim ve çeşitli yöntemlerle öğrenme-öğretme sürecini en iyi şekilde tamamlamış olması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu yöntemlerden bir tanesi de yaratıcılığı da içerisinde barındıran oyunlardır. Eğitim programlarında yer alan öğrenme alanlarından birisi de oyun temelli öğrenmedir.

Oyun, çocuğun gelişim sürecinde önemli bir yere sahiptir ve çocuğun oyun içerisindeki davranışları çocuğun kişiliğini yansıtmaktadır. Çocuklar, oyun aracılığıyla kendi yapabileceklerini, çevresini keşfetmeyi, daha kolay ve aşamalı olarak öğrenmeyi ayrıca kendini daha iyi bir şekilde ifade etmeyi öğrenmektedirler (Sheridan, 2005). Çocuklar, oyun aracılığıyla sadece kendi yaş gruplarıyla kalmayıp farklı yaş gruplarıyla ve farklı özelliklerdeki bireylerle bir araya geldikleri için toplumsal adaptasyonlarını sağlamanın da temelini oluşturmaya başlarlar (Pehlivan, 2016: 2).

Eğitsel oyunlar, eğitim süresini keyifli hale getirerek öğrencilerin sıkılmadan konuları daha iyi öğrenmesini ve daha kolay pekiştirmesini sağlayan faaliyetlerdir. Eğitsel oyunlarda esas görüş oyunun irade, özveri ve eğlence dışında hiçbir amaç taşımaması, oyun içerisinde gelişen her türlü tehlikenin yaşanarak ve ani durumlara karşı kişinin yaratıcılık yönünü refleksif olarak harekete geçirerek bir başarı ortaya koymasındır (Koç ve Çobanoğlu,1994).

Beden eğitimi ve sporun geçmişten günümüze gelişim sürecine baktığımızda, ilk çağlarda insanların kendi gereksinimlerini karşılamak için gerekli spor hareketlerini ortaya çıkardıklarını ve bu hareketlerle, kendilerini korumayı, avlanmayı, barınmayı ve oyunları ortaya attıklarını görürüz. Bu bağlamda, geçmişten günümüze kadar olan süreç içerisinde vücut hareketlerinin insan sağlığına katkısı olduğu bilinmektedir ve ayrıca oyun, gelişmekte olan çocukların zihinsel, bedensel ve psikolojik olarak gelişimini pozitif yönde etkilemektedir.

Eğitim alanlarında başarıya giden yolda öğretmenlerin programlar üzerinde yaptıkları çalışmalar ve planlamalar olmazsa, amaçlanan hedefe ulaşılmasında büyük aksaklıklar ortaya çıkar. Öğretmen ve antrenörlerin kullandıkları eğitim metodunda kullanılacak materyallerin ve çevre koşullarının eğitimci tarafından belirlenip bir planlama çerçevesinde uygulanabilmesi başarının elde edilmesinde büyük rol oynar (Yazıcılar, 2016).

Bu noktadan hareketle, çalışmamızda Ankara ilinde bulunan üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

SPOR BİLİMLERİNDE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

1.1. YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN ÖNEMİ, AMACI, PROBLEM CÜMLESİ, HİPOTEZLERİ, VARSAYIM VE SINIRLILIKLARI

1.1.1. Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve çevresel faktörlerdeki değişiklikler nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinde de bazı değişimler olmuştur. Eğitim ve öğretim faaliyetleri dinamik bir yapıya sahiptir. Gelişim ve değişim de eğitimin bir parçasıdır. Bu nedenle eğitim ve öğretim uygulamalarında, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ile eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerindeki algılarının değişmesi ve bunu uygulamada kullanabilmesi önemlidir.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Ankara ilinde Spor bilimleri alanında lisans eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmeni ve antrenör adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda söz konusu spor bilimleri öğrencilerinde incelenecek konular şunlardır;

- Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Demografik Özellikleri,
- Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri,
- Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri,
- Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi.

1.1.3. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi, Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin arasında ilişki var mıdır?

1.1.3.1. Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Cinsiyet Değişkeni arasında fark var mıdır?

2) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Okunan Üniversite Değişkeni arasında fark var mıdır?

3) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Değişkeni arasında fark var mıdır?

4) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Bölüm Değişkeni arasında fark var mıdır?

5) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Eğitimde Oyun İçerikli Ders Alma Durumu arasında fark var mıdır?

6) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Öğrencilere En Çok Nerede Oyun Oynatmayı Tercih Edersiniz Durumu arasında fark var mıdır?

7) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ile Öğrencilere Hangi Tür Oyunlar Oynatmayı Tercih Etme Değişkenine Göre, arasında fark var mıdır?

8) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?

1.1.4. Hipotezler

1) Cinsiyet Değişkenine Göre Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri alt boyutları arasında bir fark vardır.

2) Üniversite Değişkenine Göre, Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri alt boyutları arasında bir fark vardır.

3) Sınıf Değişkenine Göre, Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri alt boyutları arasında bir fark vardır.

4) Bölüm Değişkenine Göre, Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri alt boyutları arasında bir fark yoktur.

5) Öğrencilere En Çok Nerede Oyun Oynatmayı Tercih Edersiniz Değişkenine Göre, Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri alt boyutları arasında bir fark yoktur.

6) Öğrencilere Hangi Tür Oyunlar Oynatmayı Tercih Etme Değişkenine Göre, Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri alt boyutları arasında bir fark yoktur.

7) Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri arasında ilişki vardır.

1.1.5. Araştırmanın Varsayımları

1) Seçilen örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

2) Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli-güvenilir olduğu ve çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

3) Bu çalışmada yer alan Spor Bilimleri Öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların çalışmanın ciddiyeti dahilinde, samimi ve gereklere uygun olarak verildiği varsayılmıştır.

1.1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Ankara ilinde bulunan Spor Bilimleri Fakóltesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Antrenörlük Eğitimi bölümlerinde gönüllü olarak katılan öğrenciler oluşturmuştur.

2) Çalışma 2020 yılında Ankara ilinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Antrenörlük Eğitimi bölümlerinde lisans eğitimi alan öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

3) Çalışma, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevap ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YARATICI KİŞİLİK VE EĞİTSEL OYUN

2.1. GENEL BİLGİLER

2.1.1. Yaratıcı Kişilik

Kişilik, kalıtımla dış faktörlerin bir sonucu olarak görülmektedir. Kişiliği, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlamak (Cüceloğlu 1993:404) olanaklıdır. Kültürel olayların benzerlik ve ayrılıklarını toplumdaki kişilik tipinin oluşmasında ana etken olarak görenlere göre ise, kişilik, bireye özgü duygu, düşünce ve davranışların örgütlenip bütünleşmesidir (Güvenç 1984:347). Carrel ise, daha pragmatik bir tanım yaparak, kişiliği insanın ta kendisi olarak ele alır. Her birimize küçüklüğümüzü, aleladedeliğimizi, gücümüzü veren odur (Carrel 1973:154).

Avrupa dillerinde yaratıcılık kelimesi ‘Kreativitaet, creativity’ olarak ifade edilmektedir. Latince ise kökeni “creare” sözcüğünden gelmektedir. Yaratıcılık, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamına gelmektedir ve etkin bir süreç olma özelliğindedir. Yaratıcılığı birçok bilim insanı çok farklı açılardan ve çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Bu çeşitli tanımlar, bizlere yaratıcılığın karmaşıklığını göstermektedir. (Akçum, 2005). Fakat bu çeşitli tanımların hepsi kendi içerisinde ayrı bir özelliği kapsar (Bozoklu, 1994 : 18).

Yaratıcılıkla ilgili en eski kaynaklar Antik Yunan dönemine kadar uzanmaktadır. Bu dönemde eğitimin içine her zaman dahil olan bir kavram olarak karşımıza çıkmakta fakat; ilerletmek olarak değil yetenek olarak özellikle de dahi seviyesindeki bireylerin sahip olduğu beceri olarak düşünülmekteydi. 1920 yıllarında Wallas tarafından yaratıcılık kavramında ürün çıkarmayı hedef olarak bu sürecin hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluştuğunu ortaya çıkaran bir sistem tanımlamıştır. Bu tanım, yaratıcılıkta elle tutulur bir eser ortaya koymanın önemine değinen ve çoğunlukla da üstün kabiliyetli bireylere yüklenen bir tanım olarak görülmektedir. Guilford 1950’de yaratıcılıkla ilgili önemli çalışmalara imza atmış; yeni fikirler ortaya atma iç güdüsüyle daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiğini, son yayımlanan bilimsel yayınlarda yaratıcılık konusunun dikkatleri üzerine topladığını ve bu konunun psikolojiden bağımsız olamayacağını dolayısıyla psikolojinin içinde yer alması gerektiğinin altını çizerek,

Harvard Üniversitesi'nde tesis ettiği laboratuvarında yaratıcı düşünme çalışmalarının alt yapısını oluşturmuştur. Alex Osborn, 1940'larda ABD'de yaratıcı kapasiteyi en üst seviyeye yükseltmek için çalışmış fakat o dönemde yaratıcılıkla ilgili hiçbir ilerleme kaydedemediği düşünülmüştür. Bunun aksine, yaratıcılık çalışmalarına alt yapı oluşturabilecek uygulamalar yapmıştır. Yaratıcılığın geliştirilmesi için ilk sistemli program Osborn tarafından oluşturulmuştur. Günümüzde de sıklıkla kullandığımız yöntemlerden birisi olan “Beyin Fırtınası” yöntemi, Osborn tarafından geliştirilmiştir (Çetin,2010).

Yaratıcılık tanımı farklı kişiler tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu farklı ele alım şekilleri yaratıcılık kavramını daha ileriye taşımak isteyen bilim insanları tarafından çeşitli bakış açılarının süzgecinden geçip günümüze ulaşmıştır. Bu yaratıcılık kavramı üzerine geliştirilen düşüncelere literatürde bakacak olursak önemli görülen bazı yaratıcılık tanımlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Yaratıcılık Tanımları

Yazar	Tanım
Simpson (1922)	Kişilerin sabit fikirli olmaktan çıkabilme ve yeni görüşlere adım atabilme potansiyeli olarak ifade etmektedir.
Ferren (1953)	Bireyin geçmişteki tecrübelerinden faydalanarak yeni bakış açıları oluşturarak başarıya ulaşma becerisi olarak ifade etmektedir.
Fromm (1959)	Kişinin, stres kaynaklarını kendi çabasıyla keşfederek kendisini yönetebilmesini ifade etmektedir.
Torance (1974)	Çeşitli sorunlara karşı çözüm bulma, üretici olma ve eksikleri tanımlayıp sürekli bir şekilde kontrol etme ve elde edilen bulguları diğer bireylere aktarma olarak ifade etmektedir.
Sprinthaller (1977)	Kişinin düşünme sırasında ortaya koyduğu standart ve bilinen düşüncelerin dışında çözümler bulması olarak tanımlanmaktadır.
Daniel Keating (1980)	Kişinin kazanmış olduğu bilgi, tenkite dayalı değerlendirme ve diyolog becerisi olarak tanımlanmaktadır.

A. Christine Parham (1988)	Kişinin sorunlar karşısında daha önce ortaya atılmamış, kendine has çözümler sunabildiği, farklı becerilerin birleşimi olarak tanımlanmaktadır.
Bentley (1999)	Kişinin elinde var olan bilgiyi yeni ve farklı bir şekilde bir adım ileriye taşıyana kadar düzenleme yaptığı aşama olarak tanımlanmaktadır.
Mach ve Kogan	Kişinin yaradılış özelliklerinden ayrılmadan standartlardan uzak durarak yeni düşünceler yaratabilmesi olarak tanımlanmaktadır.
Barlet	Kişinin kendisinde bulunan özellik ve düşünce kalıbından kurtulduğu ve yeni girişimlerde bulunduğu bir faktör olarak tanımlanmaktadır.
Vernon	Kişinin yeni bir perspektif, düşünce, icat ve nesnelere ortaya çıkarması için kabul ettiği teknolojik, ilmi, manevi ve sosyal değer olarak ifade edilmektedir.

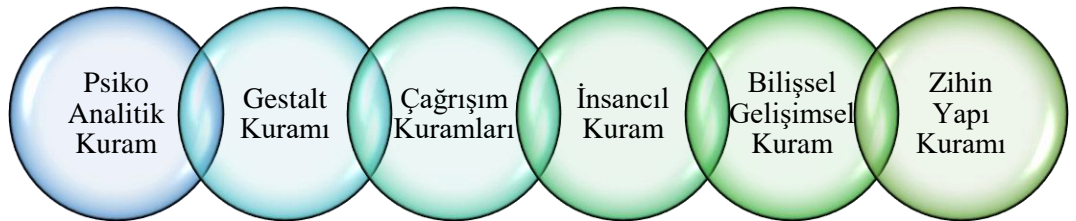
Kaynak: (Kılıç, 2019)

Bütün bu tanımlardan yola çıktığımız zaman yaratıcılık, çok geniş bir kapsama sahiptir. Büyük bir yelpaze içerisinde yaratıcılık, yenilik arayışı içinde kendini var eden bir durumun geleceğe adım atarak ileriye gitmesidir.

2.1.2. Yaratıcılığın Kuramları

Yaratıcılığın kuramlarında farklı düşünürlerin birbirlerinden ayrı ve değerli düşünceleri bulunmaktadır. Bu düşünceler bazı başlıklar altında toplanmaktadır. Bu başlıklara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Şekil 2.1. Yaratıcılık Kuramları



2.1.2.1. Psiko Analitik Kuramı

Psikoanalitik kuramı savunucularına göre yaratıcılık, doğuştan gelen bilinçsiz güdülerle girişkenliğin bir araya gelmesiyle ortaya çıkar (Kagan'danAkt:Argun, 2004: 19). Yaratıcı davranış, insanın içinde barındırdığı çelişkilerin, gel-gitlerin, toplumda kabul görmeyen agresif potansiyelin olumlu bir yöne evrilmesinin sonucudur.

Freud'a göre yaratıcılık, herkeste belirli miktarlarda mevcut olabilecek bir beceri değil; sanatçıların ortaya koydukları etkinliklerle seksüel olarak tatmin oldukları bir kudret olarak tanımlanır (Yavuzer, 1999).

Jung, psikolojik ve düşsel olmak üzere iki adet yaratıcı dönem betimlemiştir. İnsanın hayatında kritik bir yere sahip manevi gelişmeler ve aniden çıkan bunalımların zihinde çoğaltılması psikolojik modeli ifade eder. Düşsel dönem ise bastırılmayan içgüdülerden arta kalan güç ile beslenen, gizli kalmış bilinç altının ürünüdür (Argun, 2004: 22).

2.1.2.2. Gestalt Kuramı

Gestalt, Almanca "form, konfigürasyon" anlamına gelir. Öğrenmeyi sadece ikaz-reaksiyon ilişkisi içerisinde değerlendiriyordu. Davranışçı kuramın aksine Gestalt Kuramı, düşünme sırasında sorunları gözden geçirip kaynağını bulmalı, sorunla ilgili düzeltmeler yapılmadan önce düzeltmelerin ne gibi aşamalardan geçmesi gerektiğini bulup önemli olan ve olmayan yerleri birbirlerinden ayrı tutmalı ve son olarak ihtimale karşı doğruluktan ziyade gerçek olan doğruluk su yüzüne çıkmalıdır (Sungur, 1997).

2.1.2.3. Çağrışım Kuramları

Bu kuramın alt yapısı İngiliz Hume ve Mill'e kadar gitmektedir. Onlara göre düşüncenin temelini oluşturan yapı taşları, fikirler arasındaki çağrışımlardır. Zihnimizde nesnelere arasında veya konuşmalar arasında bağlantılar yok gibi görünmesine rağmen aralarında yeni ilişkiler kurarak yeni ve kıymetli yapılar ortaya çıkmaktadır (Sak, 2014).

2.1.2.4. İnsancıl Kuramı

Bu kuram Carl Rogers ve Abraham Maslow'un tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram insanlara ve insan hayatlarına önem vermektedir ve bireylerin kendi hayatlarına istediği gibi yön verebileceğini desteklemektedir. İnsanlığı ortadan kaldırabilecek yaratıcılık eserlerinin muhalif tarafında yer almaktadır (Sezgin, 2004).

2.1.2.5. Bilişsel Gelişim Kuramı

David Feldman bilişsel gelişim kuramının öncüsüdür. Feldman'ın tarif ettiği yaratıcılık, Piaget'in zihinsel gelişim basamaklarıyla benzerlik göstermektedir. Bilişsel gelişim kuramının öncüsü, zihinsel gelişim ile yaratıcılığı ifade eden fikirler ve hareketler arasında bağlantı ve devamlılık olduğunu ifade etmiştir (Sungur, 1997).

2.1.2.6. Faktöriyalist Yapı Kuramı

J.P. Guilford zihin yapı kuramının oluşmasının temellerini atmıştır (Sak, 2014). Birbirlerinden uzaklaşan düşüncelerin bir problemin çözüm aşamasında birden fazla çözüm önerisini ve yolunu çeşitlendirmeye ilgilidir. Bu çözüm önerisi ve yollar Guilford'a göre akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılama aşamalarından oluşmaktadır. Bu düşünme tarzı yaratıcılık için çok önemli bir boyut olsa da yaratıcılık kavramıyla aynı anlamı taşımamaktadır. (Guilford, 1967; Torrence, 1993).

2.1.3. Torrence'nin Yaratıcılık Kuramı

Torrence, yaratıcılık yetenekleri çalışmasının en önemli öncüsüdür. Kendisi tarafından hem yaratıcılığı ölçen ölçüm araçları geliştirmiştir hem de var olan ölçüm araçlarını daha iyi bir boyuta taşınmasına katkı sağlamıştır. Geliştirilen araçlar sayesinde yetişkinlerin, çocukların ve ergenlerin yaratıcılıkları ölçülebilmektedir. Eğitim içerisinde kullanıldığında ise öğrencilerin ders aşamasında yaratıcılıklarını iyi bir şekilde kullanmaları, yapılan faaliyetlerde öğrencilerin yaratıcılıkları desteklenerek onları daha iyi bir düzeye taşıyarak gereken önemin verilmesi ihtiyacını savunmuştur. Diğer bir yandan da Torrence, çocukların okul öncesi dönemlerde daha fazla yaratıcılıkları olduğunu, zaman içerisinde körelmeye başladığını söyleyerek yaratıcılığın okul içerisinde yani sınıf ortamında da kullanılması gerektiğini savunmuştur. (Torrence, 1964).

Yaratıcılık, bilgi ve deneyimlerden yararlanarak yeni akımlar ortaya koymaktadır. Eskiye değil yeni olanı yakalayıp yaratmaktır. İnsan zihni düşünme ve duygu ile iç içe olup yeni olanı yarattıktan sonra onu işlemeye koyar. Yani, yaratıcı bireyi diğer bireylerden ayrı yapar. Yaratıcı bireyler diğer bireylere göre daha farklı düşünür, olaylarda daha farklı bir bakış açısı yakalar, kendilerini daha enerjik ve özgür hissederler. Ayrıca heyecan dolu ve her zaman gelişime açık olan bireylerdir (Şahin,2016: 24).

Torence, kişinin yaratıcılığını dört ana gruba ayırmaktadır. Bunlar; akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıntılama boyutlarından oluşmaktadır (Yolcu, 2001).

2.1.3.1. Akıcılık

Akıcılık, kişinin süzgecinden geçirdiği bilgileri ihtiyaç anında pratik ve hızlı bir şekilde kullanabilmesi, bu pratik ve hızla birlikte hem iyi bir fikir üretme hem de iyi bir çözüm üretebilmesidir (Fisher, 1995; akt. Palandökenler, 2008). Ayrıca akıcılık, sürekli dikkat istediği gibi çeşitli bilişsel işlev de gerektirmektedir (March ve Pattison, 2006; Troyer, Moscovitch ve Winocur, 1997). Örneğin, şehirlerin baş harflerinden isimler türetmek veya ucu açık olan sorulara sözlü cevap vererek ya da yazılı bir şekilde cevap vererek türetilen fikirlerdir.

2.1.3.2. Esneklik

Esneklik, kişinin herhangi bir sorun karşısında pratik düşünme dışında farklı yaklaşabilmesi şahsi düşünceleri konusunda daha fazla kalıplarının dışına çıkarak daha özgür düşünceler ve fikirler ortaya atmasıdır. Örneğin, 20 sayısına ulaşmak kaç farklı yoldan geçer gibi soruların yanıtı vermek.

2.1.3.3. Özgünlük

Özgünlük, kişinin sadece olaylar ve sorunlar karşısında değil aynı zamanda hayatın akışı ile ilgili olarak da kendine özgü davranış, tutum ve düşünce çeşitliliği ile alışlagelmiş tepkilerle değil benzersiz tepkileri ortaya koymasındadır (Tezci, Karaca ve Sezginsoy, 2008). Örneğin; Gökyüzünden ipler sarksaydı nasıl olurdu? (Torrance, 1974).

2.1.3.4. Ayrıntılama (Süsleme)

Herhangi bir görüşün, detaylarla ifade edilmesi, mevcut durumundan ileriye taşınması, çeşitlendirilmesi, yaratıcılık kavramındaki önemli becerilerdendir (Feldman, 1999: 169-186). Bir ürünü şekillendirerek ve farklı ayrıntılar ekleyerek beklenilenden daha üst düzeye çıkarma ve nihayetinde güzel bir dokunuşla zenginleştirme, yaratıcılığı oluşturan parçalardan birisi olan süsleme olarak tanımlanır. (Edwards, 2006).

2.1.4. Yaratıcılık Süreci

Yaratıcılık aşamaları Graham Wallis (1926) tarafından tespit edilmiştir (Upitis, 2014). Ayrıca günümüzün klasikleşmiş yaratıcılık basamakları dört aşamadan oluşmaktadır (Lytton, 1971: akt. Sünbül, 2005: 138).

- Hazırlık süreci
- Kuluçka süreci
- Aydınlanma süreci
- Doğrulama süreci

2.1.4.1. Hazırlık Süreci

Beynimizin her bir bölümü farklı frekanslarla bir araya gelerek insanların bir bütünü ortaya koymasını sağlar. Yani beynimiz görselleştirme, sezgiler, mantıksal düşünme ve sayısal süreçleri bir arada toplayarak insanoğlunun hayatını daha fazla kolaylaştırmayı ve anlamlandırmayı sağlar (Yıldırım, 1998). Bu nedenle hazırlık dönemi insanlık için çok önemlidir. Karşılaşılan problemleri zihnimiz aracılığıyla önce algıladığımız yani özümlediğimiz, daha sonra bir kalıba koyduğumuz ve son olarak oluşan problemler hakkında bilgileri toplayarak ciddi bir şekilde ele aldığımız aşamadır (Karabulu Temel, 2018 ve Johnson, 2015).

2.1.4.2. Kuluçka Süreci

Hazırlık sürecinden sonra gelen bir süreçtir. Bu aşamada birey, problemler karşısında çözüm yolu arar ve daha sonra sorunlara karşı öneriler belirler. Bu belirlenen öneriler karşısında birey, sorunun üzerinde detaylıca çalışır ve farklı seçenekleri dener (Akturan,2015:90).

2.1.4.3. Aydınlanma Süreci

Önceki süreçlerde elde edilen birikimler neticesinde, olgunlaşmış bir düşüncenin kişinin belleği aracılığıyla bir anda oluşan fikir parlamasıdır. Örneğin: Arşimet'in hamamdayken suyun kaldırma kuvvetini keşfedip bir bilimsel bilgiye ulaşması sonrasında 'Evreka' yani 'Buldum' anlamına gelen terimi kullanarak hamamdan dışarıya koşarak çıkması bir aydınlanma sürecinin sonucudur (Rıza,2004: 83).

2.1.4.4. Gerçekleme – Doğrulama Süreci

Süreçlerin en sonunda yer alan gerçekleme ve doğrulama süreci, tüm aşamaları içinde barındıran bir süreçtir. Kişi, aşamaları kademe kademe geçerek yani tüm aşamaları bilinçli bir şekilde tamamlayarak bu aşamaya gelir. Bu aşamada ise kişi problem karşısında ortaya attığı fikrin elde olan problemin çözümünde doğru bir karar olup olmadığını sorgular ve bu sorgulama neticesinde eğer çözümde eksiklik varsa çözüm aşamasında gerekli görüldüğü taktirde değişikliğe gidilebilir (Dere, 2014).

Bu süreçlerden yola çıkacak olursak yaratıcı kişiliğe sahip olan bireyler, olaylara çok yönlü yaklaşarak problemin oluşum aşamasından başlayarak adım adım çözüm noktasına ilerler. İyi bir sonuç elde etmenin esas kaynağı, zihinde bu aşamaları doğru çözmek, analiz etmek ve değerlendirme ile soruna en etkili çözümü bulma noktasında çaba göstermektir.

2.1.5. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler

Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler altı başlık altında özetlenebilir. Bunlar;

- Algı
- İmge
- Duygu
- Simgeler
- Hayal Zenginliği (İmgelem)
- Mecaz

Olarak sıralanmıştır (Kılınç,2019).

2.1.5.1. Algı

Algı, insanın düşünsel hayatının büyük bir parçasıdır. İnsanlar algılarını çocuk yaşlarda kullanmaya başlarlar ve bu algıları parçalarla birleştirerek yetişkinlik sürecine iyi bir adım atarlar. Yaratıcılığı besleyen önemli uyaranlar, beş duyu organımızla algıladıklarımızdır. Bunların içerisinde en başta yer alan terim ise görsel uyaranlardır. (Yüksel, 2018). Bu bölümde öğretmene ve aileye düşen en büyük görev ise çocuklarına becerilerini nasıl kullanacakları ve geliştirecekleri öğretmeleridir. Sadece bunlarla kalmayıp duygularına yön vermeyi de öğretmelidirler (Eratay, 1993).

2.1.5.2. İmge

İmge, herhangi bir kaynak olmaksızın bilincimizde kendiliğinden oluşan izlenimler olarak isimlendirilmektedir (Atkinson'danAkt: Yıldız ve Şener, 2007: 3). Bir imgenin oluşabilmesi için, kişinin yaşantıya ve deneme-yanılma yoluna ihtiyacı vardır. Deneme-yanılma olayından sonra kişide herhangi bir uyarı olmadan kendi zihninde canlanan duyular olacaktır. Bu olay daha önce beş duyu organıyla zihne yerleşir. Her imgenin içinde duygu, düşünce, olay ve nesnelere vardır.

Çocuklar, iki yaş ortalarına ya da üç yaşına kadar olan süreçte göz önünden kaybolan algıların veya nesnelere belirtilerini akıllarında tutamamaktadır. Görsel imgeler ise iki ve üç yaş altı çocuklar için çok önemli bir hal almaktadır. Eğer bu çocuklarda imgeler görsel olmazsa kalıcı bir yapı oluşturamaz ve çocukta görsel imgeler yok olur (Eratay, 1993: 47).

2.1.5.3. Duygu

Duyular anne karnından başlayıp yaşamın sonuna kadar devam etmektedir. Duyularımız sayesinde yaratıcı olan tarafımız da gelişmektedir. Ayrıca duygu oluşumu algısal süreçte de oldukça önemli bir yere sahiptir. Duyular oluşurken duyguların gelişim yönü de etkilenmektedir. Kişinin benliği ve çevre uyumunu da zorlaştıran duygusal oluşumlar yaratıcılık üzerinde oldukça tesirlidir. (Yıldız ve Şener, 2007).

2.1.5.4. Simgeler

Simgeler insanlığın var olduğundan günümüze kadar gelen süreçte kullanılan ifade araçlarından bir tanesidir. İnsanlar, yaşamları içerisinde bulunan olayları ifade etmek için geçmiş zamanlarda duvar resimlerine ve küçük simgelere başvururlardı. Çizilen resimlerden yola çıktığımız zaman, geçmiş zamanlarda yaşayan insanlar hakkında geniş kapsamlı bilgi edinmiş oluyoruz. Bu doğrultuda, çocuklar için de simgeler yine geçmiş zamanda olduğu gibi önemlidir. Süzgeçlerinden geçirdikleri simgeleri bir araya getirerek bir bütün halinde bizlere sunarlar ve bu sunumlar düşünce, duygu, örüntü, renk gibi birçok parçayı içerir (Yıldız ve Sener, 2007: 6).

2.1.5.5. Hayal Zenginliği (İmgelem)

İmge ile oluşturma terimleri arasında açıklanması gereken önemli bir kavramdır ve imge ile birbirini tamamlarlar. İmgeler arasında yeni ilişkiler kurmak, yeni terim ve

düşünceler oluşturma olarak tanımlanabilir. Ayrıca imgelem geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurup, bu bağlantıyı günümüzde hayatının bir parçası olarak kullanmasıdır (Işıldak, 2008).

2.1.5.6. Meczaz

Goleman (1999), çocukların yaşantılarındaki değişkenlik gösteren duygularına anlam yükleyebilmelerinde etkili olan anımsamaların oluşturduğu mecazın; ilginçlik, farklılık, özgünlük, esneklik ve duyarlılığın bir araya gelmesiyle oluştuğunu savunur.

Pozitif yöndeki ruh halleri çok yönlü düşünme yeteneğimizi güçlendirmekte büyük öneme sahiptir. Bu da insanlar arasındaki problemlerde yaratıcı çözümler bulmayı ve daha kolay sonuca gidebilmeyi sağlar (Goleman'danAkt: Yıldız ve Şener, 2007).

2.1.6. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler

Yaratıcılık, insanların beklemedikleri ve farkında olmadıkları herhangi bir durumda ortaya çıkabilmektedir. Çocukluk dönemi yaratıcılık için büyük bir adım olarak bilinir. Çocukların gelişim aşamalarında buldukları yani yetiştikleri yerde çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkileyen faktörler olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyen faktörler de bulunmaktadır. Yaratıcılığı etkileyen faktörler; cinsiyet, zekâ, yaş, kişilik, aile, çevre ve eğitim olarak sıralanabilir (Kılınç,2019).

2.1.6.1. Cinsiyet

Yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi de toplumsal cinsiyet rollerinin çocukların davranışlarına dayatılmasıdır (Akdoğan, 1992). Toplum tarafından herhangi bir cinsiyet için kodlanmış davranış biçimlerinin, o cinsiyette olmayan bir çocuk tarafından sergilenmesi büyük bir tepki ile karşılandığında, kişi bu davranışlardan kendisini geri tutarak yeteneğinin önüne set koymaktadır.

Çocukların oyun dönemlerinde oynadıkları oyunlar ile cinsiyet arasında bir bağlantı kuran aileler, oynanan oyunlara engel koyduklarında çocuğun sadece yaratıcılık yönüne değil aynı zamanda gelişimini de engellemektedirler (Ulçay, 1993). Aynı şekilde okul öncesi dönemde eğitim kurumları öğrencilerine kız veya erkek oyunları diye sınırlama koydukları zaman çocuklar yine engellemeyle karşılaşarak olası yeteneklerinin ve benliklerinin farkına varamazlar.

2.1.6.2. Zekâ

Kişinin anlama kavrama, öğrenme kapasitesidir. Kalıtım, yani genlerle aktarılan bu kapasite, kişinin kendisini geliştirmesiyle artmaktadır (Vural, 2003).

Zekâ ile ilgili birçok bilim insanı tarafından çeşitli tanımlar ortaya atılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığı zaman zekanın birden fazla değişkenle farklılaştığı görülmektedir. Zekanın olumsuz yönde etkilenmemesi için çevre koşullarının uygun olması, çocukluk döneminde ve okul öncesi dönemde aile ile öğretmenlerin çocukların taleplerini yerine getirmeleri önemli bir noktadır (Oktay, 2005). Bu noktadan yola çıkıldığı zaman bir çocuğun zekasını ve potansiyelini geliştirmek zor olduğu gibi; potansiyeli düşürmek de bir o kadar kolay görülmektedir.

2.1.6.3. Yaş

Hayal kurmak, çocukluk döneminin bir parçasıdır. Çocuklar, ergenlik ve yetişkinlik dönemine adım atmadan önce içinde buldukları süreci iyi bir şekilde değerlendirmek için düşünme tekniklerini de kullanmayı öncelikli hale getirirlerse çok iyi bir yaratıcı kişiliğe sahip olurlar. Bu yaratıcı kişilikleri iş hayatlarına da yansıtırlar ve iş hayatlarında daha başarılı bir süreç onları bekler (Harmanlı, 2002).

Okul öncesi dönemde çocuklar hayal kurma özgürlüğüne sahiptir. Bu hayallerin önüne engel konulmadan çocukların yaratıcılığını destekleyen bir eğitim zemini oluşturulmalıdır. Çocuklara bu zemini yaratmak, ailelere ve okul öncesi öğretmenlerine düşen büyük bir görevdir. Fakat; ilerleyen yaşla birlikte, orta okul ve lise dönemine geldiği zaman bireylerin hayal kurma özgürlükleri aileler ve öğretmenler tarafından sınırlandırılmaktadır. (Kazu, Kenç, 2002). Çocuklara ve bireylere konulan sınırlılıklar sadece eğitim durumlarına değil aynı zamanda geleceğe yapılan yaratıcı bir birey olma yatırımına da engel olacaktır. Bunun sonucu olarak da toplumda aynı şekilde düşünen, yaratmayan, zenginleştirmeyen ve üretmeyen tek tip insan modeli ortaya çıkacaktır.

2.1.6.4. Kişilik

Bir insanın yaratıcı bir özelliğine sahip olduğunu gösteren belirli kişilik özellikleri vardır. Bunlar; hayal gücünün zengin olması, meraklı ve sorgulayıcı olması, yeni gördüğü şeylere heyecanla yaklaşması, algılarının kuvvetli olması, sürekli deneme-yanılma içerisinde olarak araştırmalar yapması gibi özelliklerdir (Üstündağ,2005).

Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcı bir kişiliğe ve iyi huylara sahip olabilmesi için öğretmenler, henüz onların dünyasında var olmayan, sonradan öğrenilen ayrımları, yargılayıcı, cinsiyet temelli üstünlük sergileme, boyu kısa, uzun gibi fiziki sınıflandırmalar yapmadan birlik içerisinde sosyalleşmelerini sağlayan, sanatsal, zihinsel ve duygusal kişilik özelliklerini geliştiren eğitici oyunlarla onlara bir bakış açısı sunmalıdırlar (Argun, 2004).

2.1.6.5. Aile

Çocukların sadece doğup büyüdüğü ortamlar değil; yaşamlarını sürdürdükleri, arkadaşlarıyla oyun iletişimde buldukları ve eğitim gördükleri yerler, çocukların yaratıcılıklarını ileriye götürebildiği gibi geriye de götürebilir. Çocuklar, ailenin onları desteklemesiyle sosyal çevrelerinde cesaret sahibi olurlar. Yine bu cesareti kırmak veya güçlendirmek de ailenin yaklaşımına bağlıdır. Araştırmalara baktığımız zaman, birey, aile içinde karşılaştığı davranış ve tesis edilen ortamı rol model olarak, sosyal ilişkilerini de benzer bir yapıya oturtmaya çalışır. Ailenin, çocuğun yaratıcı olmasındaki en büyük adımı çocuğuna destek olması, fikrini rahatça, yargılanma korkusu olmadan ifade edebileceği bir yaşam sunması, yaratıcılığı geliştirecek bir ev ortamı oluşturması ve en önemlisi çocuğun iradesine saygı duymasındadır. Aileler öğretmen ile her zaman iş birliği içerisinde olarak belirli görev dağılımları çerçevesinde, birlikte kitap okumak, zekâ geliştirici oyunlar oynamak, sosyal aktivitelerde bulunmak gibi etkinlikler yapmalıdırlar. (Kemple ve Nissenberg, 2000).

2.1.6.6. Çevre

Birey, kalımsal olarak ne kadar yaratıcı olursa olsun, gelişim aşamasındaki çevre şartları olumlu olmadığı sürece bireyin yaratıcılığını kuvvetlendirmesi ve açığa çıkarmasında güçlük çekmektedir (Keleş, 2001). Bireylerin hayata bakış açıları, mizaçları, kişilikleri, yaşadığı coğrafi bölge, hava ve arazi yapısına göre biçimlenmektedir. Yaşam seviyesi düşük olan şehirlerde yaşayan çocukların yaratıcılık düzeyleri, yaşam seviyesi yüksek olan şehirlerde yaşayan çocuklarınki ile kıyaslandığında daha düşük olduğu saptanmıştır. Çevre olarak baskıcı bir yerde yaşayan çocukların yaratıcılık düzeyleri bu baskılardan olumsuz etkilenmektedir. Buna benzer olarak, yaratıcılık düzeyini negatif yönde etkilediği düşünülen bir diğer etmen ise geniş bir ailede yaşıyor olmaktır (Gürsoy, 2001).

2.1.6.7. Eğitim

Eğitim, insanlığın her aşamasında yer almakta ve büyük önem taşımaktadır. İnsanların yaratıcılıklarının pozitif yönde gelişebilmesi için iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (Çetingöz, 2002: 23).

Literatüre baktığımız zaman problem çözme eğitimi alan bireyler ve problem çözme eğitimi almayan bireyler arasında araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda problem çözme eğitimi alan bireylerin almayan bireylere göre daha yüksek yaratıcılık becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir (Bocconi, Kamylyis ve Punie, 2012).

Yaratıcı kişiliği birincil hedef olarak koyan bir eğitim sisteminde yetişen öğrenciler, hayata karşı daha pozitif yönlü, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip, okumayı ve araştırmayı seven, yeniliğe açık, sorunlar karşısında çeşitli çözüm yollarına giden bireyler olacaktır (Argun, 2004).

2.1.7. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Çocuklarda yaratıcılık gelişimi oldukça önemlidir. Geçmiş dönemlere bakıldığında zaman söz dinleyen, büyüklerin olduğu ortamlarda hiçbir şekilde kendi düşüncelerini söyleyemeyen ve savunamayan, aile bireylerinin söylediklerini her zaman desteklemek zorunda kalan, doğruyu ve yanlışı ayırt edebilse bile ailesinin savunduğu düşünceye karşı gelemeyeceğini düşünüp, farklı görüşü savunamayan çocukların bu davranışları sadece aile içerisinde değil aynı zamanda toplumun bazı kesimlerinde kabul gören bir durumdur. Fakat bu durum bilinçli toplumlarda ve ailelerde kabul edilemez bir durum halinde olup, olumsuzluğun sürdürülmesi yani bireylerin kendilerini ifade edememeleri, sağlıklı ve yaratıcı bir toplumun oluşmasının önünde büyük bir engel olduğu değerlendirilmektedir. (Üstündağ, 2005:31).

Yaratıcı çocuğu diğer çocuklardan farklı yapan unsurlara bakıldığında zaman, yaratıcı çocuğun büyüme ortamında yaratıcılığı geliştirecek çeşitli oyunlar olmalı, çocuğun önünü engellemeden çevre ile iletişim içerisinde olmasını sağlayıp, çevresini keşfetmesine yardımcı olmak, sorgulayıcı yönünü törpülememek, çocukların düşüncelerine önem vermek, sadece insanları değil aynı zamanda insan dışı varlıkları da çocuğa benimsetmek ve iç içe olmasını sağlamak gerekir. Eğer çocuk böyle bir ortamda doğar ve büyürse

sadece aileler ve öğretmenler değil toplum da geleceğe yaratıcı bir birey kazandırmış olur (Dinçer, 1993: 16).

Araştırmalara bakıldığı zaman çocuklarda yaratıcılığın en belirgin özellikleri; araştırmacı ve sorgulayıcı olmaları, çok tekrara dayalı oynadıkları oyunları yenileyici bir şekilde tekrar oynama, çeşitlilik sağlama gibi birçok özellikleri bulunmaktadır (Onur ve Zorlu, 2017). Çocukluk süreci iyi geçen çocuklar iyi ve yaratıcı bir birey olma yolunda da çok iyi bir temele sahip olmaktadır (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 2001: 14).

Yaratıcı bireylerin özelliklerine baktığımız zaman ise; yaratıcı bireyler sorunlara pozitif yönlü bakmayı, çeşitli sonuçlar çıkarmayı, hayata karşı bakma tutumları, aydınlık fikirliliğe sahip olma, marka olma, iyi özümseme ve sonuca sürüklenme, kendine güvenme gibi özelliklere sahiptirler ve bu bireyler toplumun bir parçası olarak buldukları çevreyi de şekillendirme girişiminde bulunurlar (Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2007).

2.1.8. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılık eğitimi kavramı uzun yıllar boyunca tartışılan bir konu olarak su yüzüne çıkıyor. Sporcular antrenman yapmasaydı yani eğitim almasalardı, dünyanın en iyileri olma yoluna bir adım atabilirler miydi? Topa vurmayı, pas atmayı öğrenmeseler ne olurdu? Daha net olarak, aktarılanı nasıl kullanacağını bilmeseydi ne olurdu?

Hürel'e göre, yaratıcılıkta anne ve babadan gelen genlerin önemi çocuk için çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, bir çocuk ilk eğitimini her zaman anne ve babadan alır ve zaman içerisinde çevre de bu eğitime dahil olarak çocuk üzerinde büyük etki yaratır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar arkadaşlarıyla iletişim içerisinde oldukları için davranış ve tutumlarında değişiklikler gözlemlenir. Bu değişimlerden yola çıkıldığı zaman çocuklarda eğitim-öğretim, sosyal çevre ve hayatımızın bir parçası olan ve engellenemeyen faktörlerin yaratıcı kişiliğin oluşumunda büyük bir öneme sahiptir (Mediacat; Şubat 2002, 19-20).

Çocuklar okul dönemine geldikleri zaman soru sormayı, sorgulamayı, çevre ile etkileşim içerisinde olmayı, paylaşmayı ve toplum ile iç içe olmayı öğrenirler. Bu dönemde çocuklara yaratıcı oyunlar oynatarak onların kişilik özelliklerini ve yaratıcı olan yönleri açığa çıkartılmalıdır. Çocukların oyunlar hakkında düşünceleri alınıp tüm yetenekleri kullandırılarak gerekli çeşitlendirmelerin yapılması istenmelidir. Bu yöntemlerle öğretmenler, çocukların düşünen yönlerini, üreten yönlerini, araştırmacı

yönlerini ve grup halinde çalışma yönleri geliştireceklerdir. Ayrıca öğretmenler çocuklara ezberci bir eğitim sistemi değil; esnek bir eğitim sistemi uygulamaları gerekir.

Bu noktada, temel görevler öğretmene ve eğitim sistemine düşüyor gibi görünse de okulda verilen bilgiler ve beceriler okuldan sonra yani, ev ortamında kesinlikle tekrar edilmeli ve benzer konularla desteklenmelidir. Bu şekilde ilerleyen bir eğitimde çocuk, verilen becerileri hayatının bir parçası haline getirir ve ilerleyen yaşla birlikte sosyal hayatında kullanılan bir parça haline getirir (Akaygün, 2005).

Okullar, yaratıcılık kavramına göre bir eğitim sistemi içerisine gittiği zaman daha bilinçli, araştırmacı, sorgulayan, çeşitli çözüm yolları olan, deney ve gözlem yolunu kullanan bireyler yetiştirecektir. Dolayısıyla gelişmiş ülkelerin sayısı artacağı gibi ülkelerin kalkınma ve barınma düzeylerinde de artış olacaktır.

2.1.9. Yaratıcı Öğretmenlerin Özellikleri

Bireylerin kişilik alt yapısı 0-7 yaş arasında atılır. Bu alt yapı ne kadar destekleyici ve sağlam atılırsa birey o sağlamlık kadar gelişir. Öğretmenler, modern bireylerin yetişmesinde odak noktasıdır. Çocukların yaratıcı düşünebilmeleri için onlara çeşitlilikle birlikte zengin bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Bu zengin ortamı oluşturacak kişiler aile ile iş birliği içerisinde olan öğretmenler ve yöneticilerdir (Senemoğlu, 1996). Öğrenciler öğretmeni kendilerine rol model alacakları için öğretmen, yaratıcılık yönünü çok zenginleştirmelidir ve bu tarafını öğrencilere iyi bir şekilde aktarmalıdır (Demirci,2007 ve Öztürk,2008).

Öncelikle öğretmen, yaratıcılığın boyutlarını iyi bir şekilde özümsemeli ve bunu doğru bir şekilde uygulamaya dökmelidir. Çocukların yaş gruplarının gelişimleri hakkında detaylı bilgi sahip olmalıdırlar (Arnas, 2007: 5). Öğretmen, öğrencilerin sadece kişilik özelliklerine değil aynı zamanda becerileri hakkında da detaylı bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu doğrultuda çocukların yetenek özelliklerine göre program düzenlemek ve tatbik etmelidir. Ayrıca öğretmen, sınıf mevcudunun fazla olması durumuna hazırlıklı olup oldukça fazla etkinlik düzenleyebilecek düzeyde yaratıcılığa sahip olması gerekir (<http://www.okulonceciyiz.biz>).

Öğretmen, parlayan bir ışık olarak gelecek nesilleri de aydınlığa sürüklemek için öğrencilere her zaman yol göstermeli, onları desteklemeli, araştırmaya sürüklemeli,

gerekli materyallerden yardım almalı, çocukların materyaller geliştirmesini istemeli ve hiçbir zaman çocukların önüne engel koymamalıdır (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 98).

2.2. Eğitsel Oyun Oynatma

2.2.1. Oyun

Literatüre bakıldığı zaman oyun kavramının tek bir tanımı yoktur. Birçok öncü ve bilim insanının farklı bakış açılarıyla oluşturdukları çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu kadar çeşitliliğin olmasının sebebi bu kavramın tek bir tanımla ifade edilemeyecek kadar geniş kapsamlı olmasıdır. Geçmişten günümüze kadar olan süreç içerisinde araştırmacılar, oyunun çocukların yaşamlarında önemli bir evre olduğunu savunmuşlardır.

Piaget (1962)'e göre oyun bir ahenktir. Oyunlar, çocukların kendi tercihlerine dayalı, belirli kuralları olan faaliyetlerdir. Oyun, sağlam alt yapıya sahip, bazen katı kuralları olan ve bu kurallarla çocukların oyuna uyum sağlamasını zorlaştıran bir bütündür. Çocuklar her ne kadar bu kurallara uymakta zorluk çekseler de kuralları esneterek bu bütünü bozma girişiminde bulunmazlar (Akt. Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Piaget, tüm oyun çeşitlerini içselleştirme ve adaptasyon düzenini, odak noktası zekâ olacak biçimde araştırmıştır. Çocuklar deneyim kazanma, öğrenileni hayatlarında kullanma ve kullanılanları içselleştirme amacıyla oyunu sık sık tekrar etmelidir. Bu da çocukların beyinsel faaliyetlerinin gelişmesi hususunda etkili bir yere sahiptir. Ayrıca oyunu sadece dünya hakkında değil aynı zamanda bireyin içerisinde bulunduğu çevre ve kültürü hakkında bilgi ve tecrübe kazanma yöntemlerinden birisi olarak görür (Yalçınkaya, 2004).

Froebel'e göre; yetişkinler için çalışma alanları, çocuklar için ise oynama alanları bireylerin toplum tarafından tetiklendiğinde potansiyel gücün ortaya çıkarıldığı platformlarıdır. Froebel, oyunun eğitimin temelini oluşturduğunu düşünmektedir. Çocuklar oyun aracılığıyla, doğal davranış biçimleriyle, kendilerini iyi tanımlayabilirler ve samimi davranışlarını sergilerler. 1906 yılında Roma'da İtalyan Eğitimci Dr. Maria Montessori, çocuklara uygun bir alan oluşturarak, kendi eğitim yöntemlerini uygulayacağı bir okul kurup geliştirmiştir. "Çocuk evi" olarak tanımladığı eğitim yerini çocukların özgürce hareket edebileceği ve kendi imkanlarıyla kendisini eğitip geliştirebileceği bir alan olarak tasarladı ve böyle bir alanda yaşamları gerektiğini

savundu. Montessori, yetişkinlerdeki iş kavramını çocuklarda da kullanıp oyun kavramını çocukların işi olarak kabul eder ve oyunu çocukların gelişiminde kilit nokta olarak görür. Eski Yunan Filozofu Eflatun (M.Ö. 427-347); “Devlet ve Protogaras” adlı yayınında çocukların gelişimlerinde büyük bir öneme sahip olan ebeveynlerin, çocuklarına eğitim verilmeden önce ebeveynlere eğitim verilmesi gerektiğini söyler. Çocuğun eğitiminde beden eğitimi ve ruh eğitimiyle iç içe olmasını ve birlikte uygulanması gerektiğini önerir. “Çocuk oyunla büyümelidir” diyerek oyunun bireyler üzerinde eğitsel değerini belirtir. İslam Filozofu Ebu Hamit Gazali (1058-1111); çocukların eğitiminde oyunun oldukça etkili olduğunu düşünür. Oyun çocuğun zihnini tazeler, öğrenme yeteneğini geliştirir ve dinlendirir, der. Gazali’ye göre: “Öğrencinin çalışmalara karşı ilgisinin azalmaması, kendisini bitkin hissetmemesi ve her zaman dinç olması için, oyun çok önemlidir.” Fransız Yazar ve Eğitimci olan Fransois Rabelais (1483-1553): “Çocuğun yetiştirilmesinde sadece fikir ve ahlak eğitimi ile kalmayıp; bunların yanında beden eğitimine ve el becerisi gerektiren işlere de alanlar açılmalıdır” der. Beden eğitimi, yürüyüş ve oyunların çocukta sağlığın korunmasına, postür bozukluklarının engellenmesine, yaratıcılığın ve kişiliğin gelişimine olumlu etkisinin olacağını belirtmiş ve bu konuların altını önemle çizmiştir. (Çoban ve Nacar, 2006: 59-61).

Tüm bu tanımlardan yola çıktığımız zaman genel olarak oyunun tanımı şu şekilde olabilir. “Oyun, kişilerin rutin işlerinin dışında kalan zamanlarda, belirli bir amaç doğrultusunda (eğlence, eğitim, sağlık gibi) fiziksel ve zihinsel becerilerle, sınırları belli olan yer ve zaman içerisinde kendine has kurallara dayalı olan, gönüllü bir şekilde, grup halinde katılım sağlanabilen, toplumsal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren, beceri, zekâ, dikkat ve rastlantıya dayanan, katılanları ve çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan, gerilim duygusunun eşlik ettiği ve hiçbir şekilde maddi çıkar sağlamayan, keyif veren etkinliklerdir” (Hazar, 2000).

2.2.2. Tarihte Oyun

Oyunun tarihinin hangi döneme dayandığını merak ediyorsanız insanlığın ilk çağlarına kadar gitmemiz gerektiğini bilmeliyiz (Huizinga, 2010). Yaşam mücadelesi insanlığın varoluşuyla başlamıştır ve insanlık için çok önemli bir yerdedir. Geçmiş dönemde insanlar dini törenlerinde, düğünlerde, anmalarda, avlanmalarda, savaşa hazırlanma süreçlerinde sportif hareket ve faaliyetleri de içerisine alarak müzikler

eşliğinde oyunlar oynamışlardır. Dolayısıyla spor hareketlerinin ve oyunun ortaya çıkması bu dönemlere dayanmaktadır (Hazar, 2000).

İnsanlar için en büyük ihtiyaç yeme ihtiyacı olduğu için ilk insanlar avlanma yollarını ararken çeşitli atletik hareketleri ortaya çıkarmışlardır. Bu hareketler sayesinde avlarını şaşırtıp onları yakalayabilmeyi ve ayrıca onlardan kaçabilmeyi başarmışlardır. Zaman içerisinde avlanma hareketlerini günlük hayatlarında, dini törenlerinde müzik eşliğinde ve belirli ritmik hareketlerle kullanmışlardır (Spor bilim, 2005). Bu hareketler bölgeden bölgeye ve kişiden kişiye değişkenlik göstermiştir. Kimi insan yavaş, tekrar eden veya bir bütün oluşturacak hareketleri ortaya çıkartırken kimi insan ise daha hızlı figürler ortaya çıkartırlardı. Ayrıca bazı insanlar bu hareketleri yaparken mırıldanmalar ve tuhaf sesler çıkarmayı tercih ederken; hiçbir şekilde ses çıkarmamayı tercih ederler de mevcuttu. (Sel, 1990).

2.2.3. Oyunun Aşamaları

2.2.3.1. Bilişsel Oyun Aşamaları

Bilişsel oyunun aşamalarını iki grupta inceleyebiliriz. Bunlar; Piaget oyun aşamaları ve Smilansky'in oyun aşamalarıdır.

2.2.3.1.1. Piaget'nin Oyun Aşamaları

Piaget, oyunları sınıflarına ayıran ilk öncüdür. Çocukların yaşlarına göre oyunları seçtiklerini ve oynadıklarını savunmuştur. Yani, yaşlar ile oyunlar arasında doğrusal bir ilişki olduğunu savunmuştur. Çocukların oyun içerisinde kullandıkları araç ve gereçlere göre oyunu üç aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar sırasıyla; uygulamalı oyun 0-2 yaş döneminde, sembolik oyun –miş gibi oynanan oyun 2- 7 yaş aralığında, 7 yaş üstünde oynana kurallı oyunlardır (Read ve Patterson, 1980).

2.2.3.1.2. Uygulamalı Oyun Aşamaları

0-2 yaş aralığındaki bebekler bu yaşa gelene kadar yeni gördüğü ve elde ettiği kazanımları uygularlar. Bu dönemlerde bebekler, rol model olarak aldıkları anne ve babalarından gördüğü davranış ve hareketleri birebir uygulamaya çalışırlar. Ebeveynlerin bebek ile tekrar eden davranışları ortaya çıktığı sürece bebek her zaman bu davranışları taklit edecektir. Bu tekrar eden davranışlar zaman içerisinde oyuna dönüşüp bebeğin

materyalleri kullanmasını, adım atmasını, konuşmaya çalışmasını, dik durmasını ve kendini ifade etme çabasına girmesini sağlayacaktır.

2.2.3.1.3. Sembolik Oyun Aşaması

2 yaşında başlayan bu evrede bebekler, oyuncaklarına ve kullandıkları diğer materyallere anlamlar yüklemeye başlarlar. Kendisini anne veya baba gibi görüyor olması, araba ile oynayan bir çocuğun kendisini şoför gibi hissetmiş olması, oyuncak mutfak gereçleriyle oynayan bir çocuğun yemek pişiriyormuş gibi yapması, teknolojik aletleri kullanıp izlediği çizgi film veya buna benzer görsel yayınlarda doktor, öğretmen gibi meslekleri görüp yapıyormuş gibi davranışlar sergilemesi mevcuttur. Yani çocukların en büyük özellikleri -miş gibi yaparak hayal güçlerini geliştirmeleridir.

2.2.3.1.4. Kurallı Oyun Aşaması

2 ila 7 yaş arasında olan çocuklar bu oyunlardan büyük zevk alarak oynamıştır. Oyunlara istekleri doğrultusunda katılım sağlamışlardır. Oyunlar içerisindeki kuralları özümseyip bu kurallar çerçevesinde oynadıkları oyunlarda çıkan anlaşmazlıklarda konuşarak çeşitli çözümlere ulaşabilmişlerdir. Zekâ ve yetenek gerektiren oyunlarda hali hazırda var olan kurallara uyararak veya kendi yaratıcılıklarıyla geliştirilen kurallara uygun davranarak kazanımı belirlemişlerdir (Seefeldt, Barbour, 1994 ve Brewer, 2001).

2.2.3.2. Smilansky'in Oyun Aşamaları

Smilansky, Piaget tarafından belirlenen aşamalara yenilerini ekleyerek oyunun aşamalarını dört evre olarak açıklamıştır. Bu aşamaları sıralayacak olursak; fonksiyonel oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun ve kurallı oyunlardır (Schaffer, 2004).

2.2.3.2.1. Fonksiyonel Oyun Aşaması

0-2 yaş arasındaki çocuklar büyük kas grupları ve küçük kas gruplarını kullanmaya başlamışlardır. Bu çerçevede içerisinde çocuklar kalem tutma, çatal ve kaşık kullanma, kutuları birbirleri üzerine koyma ve belirli şekilleri kendi yerlerine yerleştirebilme becerilerini kazanmışlardır. Ayrıca bu aşamada çocukların taklit yapabilme özellikleri ortaya çıkmıştır (Henniger, 1999).

2.2.3.2.2. Yapı-İnşa Oyun Aşaması

Çocuklar 2 yaşından itibaren oynadıkları oyunları bilinçli bir şekilde oynamaya başlamışlardır. Yapı-inşa oyunlarında ellerinde bulunan malzemeleri daha pratik ve daha düzenli bir şekilde kullanmayı başardıkları gibi; bu malzemeleri farklı şekillerde bir araya getirerek çeşitli kale, ev veya kule benzeri yapıları ortaya çıkarabilecek kabiliyete sahip olurlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.2.3.2.3. Dramatik Oyun Aşaması

Çocukların üç yaşından itibaren başladıkları süreyi içine kapsayan aşamadır. Okul dönemine kadar olan süreyi içine kapsar. Kendi oyuncaklarına ve çevrede bulunan diğer nesnelere kendilerine göre anlamlar yüklerler. Hayal dünyalarında olanları gerçeğe yansıtırlar. Oynadıkları oyuncaklara ebeveyn veya meslekler yükleyebilirken bu oyunlar sayesinde bedensel ve aynı zamanda sosyal gelişimlerine de katkıda bulunurlar (Brantlinger,1991).

2.2.3.2.4. Kurallı Oyun Aşaması

Çocukların yedi yaşından itibaren içinde oldukları süreci kapsar. Çocuklar bu aşamada arkadaşlarıyla oyunlar ve oyun kuralları hakkında konuşurlar ve kurallar hakkında paylaşımda bulunurlar. Bu paylaşımlar sayesinde çocukların sosyalleşme becerileri gelişir (Henniger, 1999).

2.2.3.3. Sosyal Oyun Aşamaları

Parten, çocukların sosyal gelişimi üzerine çeşitli araştırmalar yapan bir bilim insanıdır. Parten'in araştırmalarına göre sosyal yönümüzün, yetiştiğimiz çevreden değil; anne ve babalarımızdan aldığımız genlerden etkilendiğini ortaya atmıştır. Çocukların sosyalleşme özellikleri yaşları ile birlikte ilerlemektedir. Çocukların sosyalleşme düzeylerini incelemek için gözlem yöntemine başvurulması gerektiği gibi bu gözlem sürecine çocukların arkadaş ortamlarına dahil olması ve çıkması gibi durumları gözlem dışı bırakılması gerektiğini savunmuştur. Parten, sosyal oyunun evrelerini paralel evre, birlikte evre ve işbirlikçi evre olarak üç aşamada sıraladığı gibi; çocukların sosyalleşebilme özelliklerini de üç grupta incelemiştir (Güney, 2009). Bunlar; katılımsız çocuk, izleyici çocuk ve tek başına oyundur.

➤ **Katılımsız Çocuk:** Bu evrede çocuklar kendi kendilerine oynarlar ve bir amaçları yoktur.

➤ **İzleyici Çocuk:** Direk bir sosyalleşme içerisine girmeden yaşlılarının oyunlarıyla ilgilenirler ve diğer yaşlılarıyla iletişim kurmak için çaba sarf eder.

➤ **Tek Başına Oyun:** İki ve üç yaş arasını kapsayan bu süreçte çocuklar sadece kendilerine ait olan oyuncaklarıyla oynamayı tercih ederler. Sadece bireysel olarak oyunlar oynadıkları için sosyalleşme bu aşamada daha az görülmektedir. Bu olumsuzluğun yanı sıra bir çocuğun tek başına bir şeyler yapabilmesi adına olumlu bir tarafı da vardır.

Sosyal oyunun aşamaları sırasıyla; paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyunlardır.

2.2.3.3.1. Paralel Oyun

Aynı ortamı paylaşan üç yaş aralığını kapsayan çocukların birlikte oynuyormuş gibi görünürken her birinin kendi dünyasında farklı oyunlar kurduğu bir evredir. Bu evrede çocuklar kendi akıllarındaki oyunları oynarken arkadaşları ile iletişim içerisinde görünürler fakat iletişim içerisinde değildirler. Sadece ortamda bulunan materyalleri kendi aralarında paylaşırlar (Kilimlioğlu, 2018).

2.2.3.3.2. Birlikte Oyun

Üç yaşından sonraki aşamayı kapsamaktadır. Çocuklar birbirleriyle oyunlar oynayıp bir amaç ve beklenti sahibidirler. Fakat bu amaç ve beklentiler çocuktan çocuğa değişiklik göstereceği için aynı olmama durumu vardır. Oyunları çoklu gruplar halinde oynamayı tercih ederler (Kilimlioğlu, 2018).

2.2.3.3.3. İşbirlikçi Oyun

Çocuklar birbirleriyle iletişim içerisinde olurlar. Bu süre beş yaşını kapsar. Bu evrede çocuklar bir bütün halinde oyunlar oynarken aynı zamanda ellerinde olan materyalleri de çevresiyle paylaşırlar. Araştırmacı ve soru sorma özellikleri daha çok olduğu gibi yaptıkları bir beceriyi de gösterme istekleri bir o kadar fazla olur. Bir oyun içerisinde herkesin kendine ait görevleri mevcuttur, iş bölümü yaparak oyunu daha zevkli bir hale getirirler (Henniger, 1999).

2.2.4. Oyun Kuramları

Oyun ile ilgili olarak çok çeşitli tanımlar ortaya çıktığı gibi bu çeşitlilik kuramcılara da ilham kaynağı olmuştur ve farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Oyun, her toplumun kültüründe var olmuş ve üzerinde kuramlar geliştirilen önemli faaliyetlerdir. Kuramları üç ana başlık altında toplanır. Bunlar; Klasik Oyun Kuramları, Dinamik Oyun Kuramları, Çağdaş (Diğer) Oyun Kuramları (Songur, 2006)

2.2.4.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramcıları, çocuk oyunlarıyla ilgili olarak çocukların daha fazla enerji harcamaları gerektiğini savunmuşlar ve daha fazla oyunun fiziksel ve içlerinden gelen duygunun tetiklenmesiyle olacağına odaklanmışlardır. Klasik oyun kuramı kendi içerisinde dört grupta incelenir.

2.2.4.1.1. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı

Tüm canlıların, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için enerjiye ihtiyaçları vardır. İnsan vücudunda gereğinden fazla enerji bulunması halinde, bu fazla enerji vücutta baskıya neden olur. Çocuklarda da bu durum aynı şekilde işlemektedir. Çocuklar, vücutlarında mevcut halde bulunan enerjinin dışında fazla olan enerjilerini yüksek tempolu oyunlarla atabilirler ve vücutlarındaki baskıdan kurtulurlar. Bu düşünce, fazla enerji tüketimi kuramının temelini oluşturmaktadır. Bu kuram Friedrich Schiller (1759-1805) ve Helbert Spencer (1820-1903) tarafından geliştirilmiştir (Ormanlıoğlu Uluğ, 2007).

2.2.4.1.2. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı

Bu kuram Moritz Lazarus (1824-1909) tarafından ortaya atılmıştır. Zaman içerisinde George Thomas White Patrick (1916) tarafından desteklenmiş ve geliştirilmiştir. İnsanların günlük hayatlarında yapmakta zorunlu oldukları işler, görev ve sorumluluklarından dolayı vücutları yorgun düşmektedir. Sadece bununla da kalmayıp tatil sonrası işe gideceğini düşünen bir birey işe başlamadan bile mental olarak kendisini yorgun hissedebilir. Bu teoriyi geliştiren Moritz Lazarus'a göre oyunun amacı, bu bahsettiğimiz işlerin yapılması esnasında kaybedilen enerjiyi eski haline getirmektir. Bu bakış açısında, yapılan iş sırasında kaybedilen enerji hareketsiz kalarak değil, aksine çeşitli oyunlarla aktif dinlenme yoluyla tekrar kazanılır (Gazezoğlu, 2007 ve Ömeroğlu, 1992).

2.2.4.1.3. Öncül Deneme (Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma) Kuramı

Bu kuramın kurucusu Karl Gross'dur ve çocukların neden bu kadar oyuna düşkün oldukları hakkında varsayımlar geliştirmiştir. Öncü, çocukluk döneminde yapılanların geleceğe dair bir yatırım olduğunu savunmuştur. Örneğin; çocukların bir mesleği veya anne baba rollerini taklit ederek oyunlar kurması geleceğe bir hazırlık olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple çocukların kendilerini en iyi ifade etme girişiminde buldukları dönemin yani oyun döneminin ilerleyen yaşlar için önemli rol oynadığını söylemiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

2.2.4.1.4. Tekrarlama (Rekapitülasyon) Kuramı

Bu kuram Stanley Hall (1846-1924) tarafından ortaya atılmıştır. Burada öncül, deneme kuramının tersine oyun ile gelecek arasında bir bağlantı olmadığını savunmaktadır. Oyunu, çocuklara verilen gen mirası olarak ele alır. Bu dönemde çocuklar insanlığın varoluş döneminde avlanma esnasında yapılan koşma, fırlatma gibi yeni keşfettikleri hareketleri yaparlar yani çocuklar oyunların içerisinde kültür ve atalarından aldıkları her şeyi kullanırlar (Gül, 2006 ve Sevinç, 2004).

2.2.4.2. Modern Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramları, oyunun neden oynandığını sorgularken; modern oyun kuramları ise çocukların oyunun içeriğini anlamaya ve uygulanmaya çalıştıklarını savunurlar. Odak noktaları itibariyle birbirinden oldukça farklıdırlar. Çocuklar oyun oynarken bir hedefe değil; oyun sırasındaki kimlikleri ile hayal gücünü kullanarak elde ettikleri kazanımlara ve zaman içerisindeki isteklerinin karşılanmasına odaklanmışlardır. Modern oyun kuramında, oyun oynarken çocuklardaki davranış, psikolojik ve bilişsel süreçlerin gözlemlenerek araştırılması amaçlanmıştır (Saracho, Spodek, 1998 ve Tüfekçioğlu, 2008).

Modern oyun kuramları aşağıdaki gibi altı grupta incelenebilmektedir:

- Psikoanalitik Oyun Kuramı (Sigmund Freud),
- Psikososyal Oyun Kuramı (Eric Erikson),
- İçten Uyarılma Kuramı (Daniel Ellis Berlyne)
- Bilişsel Oyun Kuramı (Jean Piaget)
- Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı (Lev Vygotsky)

➤ Sistem Kuramı (Rafae IHelanko)

2.2.4.2.1. Psikoanalitik Oyun Kuramı

Çocukların duygusal gelişimleri üzerinde oyunun önemini vurgulayan bir kuramdır. Bu kuramın öncüsü olan Sigmund Freud (1905-1920), oyunu çocukların kendilerini ifade edebildikleri bir alan olarak gördüğü için çocukların oyun içi davranışlarından duygusal problemleri hakkında bilgiler elde edebileceğimizi savunmuştur (Johnson, Yawkey ve Christie, 1987). Oyun oynayan çocuklar o anda hayatın gerçeklerinden kopabilecekleri için oyun esnasında kendilerini yenilmez ve daha güçlü hissedeceklerdir (Bee, 1994 ve Bee, 1996).

Oyun sırasında çocuklar yargılanmayacaklarının ve eleştiriye maruz kalmayacaklarının bilincinde oldukları için oyun içerisinde istek, arzu ve tercihlerini özgürce ifade edebilirler. Çocukların oyunları hiçbir zaman rastlantısal olarak gelişmez, bilinçaltılarında olan duyguları yansıtırlar (MEB, 2007b).

2.2.4.2.2. Psikososyal Oyun Kuramı

Erikson, oyunu terapide kullanan ilk bilim insanıdır. Erikson (1902-1994) kuramını, Freud'un psikoanalitik yaklaşımına paralel olarak kurgulamıştır. Çocuklardaki benlik gelişiminde oyunun büyük etkisi olduğunu incelemiş ve ifade etmiştir. Çocuklar oyun esnasında büründükleri karakteri normal hayatlarından esinlenerek yaratmışlardır. (Bee, 1992, Bee, 1994 ve Bee, 1996).

Erikson, çocukları oyunlar esnasında uzun süre gözlemledikten sonra kız ve erkek çocuklarının oyun oynama modellerinde değişiklikler olduğunu saptamıştır. Erkeklerin hareketli, atak ve daha etkin olduklarını gözlemlerken; kız çocuklarının ise erkeklere nazaran daha pasif olduklarını gözlemlemiştir (Erikson, 1963).

2.2.4.2.3. İçten Uyarılma Kuramı

Kuramın savunucusu Daniel Ellis Berlyne (1924-1976)'dir. Berlyne'e göre durağan kalmak, canlılığın doğal hali değildir. Bu kurama göre çocuklar oyun içerisinde tanımlayamadıkları şeyleri keşfetme çabası içerisine girerler ve karşılaştıkları tepki ile bir denge oluştururlar. Örneğin; salıncağa binmek isteyen bir çocuk tedirgin ve korkuyor olabilir. Fakat bu duruma rağmen yine de salıncağa binmeyi ister ve davranışı tekrar eder. Bu duruma içten gelen uyarılma durumu denir (MEB, 2007b).

2.2.4.2.4. Bilişsel Oyun Kuramı

İsviçreli Psikolog Jean Piaget (1896-1980) oyunu, çocuğun tüm zihinsel gelişiminin bir parçası sayarak benimseme ve adaptasyon süreci olarak görür. Gelişim psikolojisinde Piaget'in oyun kuramı en kapsamlı ve tanımlayıcı tanım olarak genel bir şekilde kabul görmüştür. Oyun, çocuğun içinde bulunduğu mevcut durumda hızlı ve pratik bir şekilde düşündüğü şeyleri yansıtır. İlk dönemlerde çocuk, kendisini merkeze koyarak çevresiyle etkileşimde olur ve manasal bütünlükleri bu sayede oluşturur. Oyun oynarken çocuk, çoğunlukla kendi kafasında bulunan düşünceleri eşleştirerek ve kendi anlamlarını yükleyerek belleğine yerleştirir. Hayali oyunun rolü, çocuğun yeni yeni olgunlaşan bilişsel yeteneklerinin antrenmanıdır. Bu şekilde, çocuk yeteneklerini sağlam bir şekilde pekiştirir ve kaybolmasının önüne geçer (Fink, 1994).

2.2.4.2.5. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı

Sosyo-kültürel gelişim kuramı olarak da adlandırılan bu kuram Lev Vygotsky (1896- 1934) tarafından ortaya atılmıştır. Vygotsky, sosyal etkileşimin bilişsel becerilerin gelişimindeki rolünü incelemiştir. Çocuk doğduğu andan itibaren sosyal ve kültürel yaşamın içerisinde olur. Çocuğun gelişimini etkileyen en önemli faktör ise sosyal çevredir. Çevre ile etkileşim halinde olan çocukların daha yüksek becerilere sahip olduklarını savunur. Çocuklar için öğrenmenin bireysel değil; topluluk halinde yapılan bir süreç olduğunu düşünür ve öğrenme gelişimine katkı sağlaması amacıyla küme çalışması fikrini ortaya atmıştır. Çocuklar küme çalışmasıyla birlikte paylaşmayı, yardımlaşmayı, fikir alışverişi yapmayı ve düşüncelerini kimsenin baskısı altında kalmadan özgür bir şekilde ifade etmeyi öğreneceklerdir. Ayrıca çocukların eğitimlerinde kullanılan bu yöntem öğrenmeyi daha kolay bir hale getirir (Sevinç, 2004).

2.2.4.2.6. Sistem Kuramı

Bu kuramın kurucusu olan Rafael Helanko (1908-1986), oyunu Vygotsky gibi kişi ile çevre arasındaki ilişkiye dayandırır. Öznel kutbu temsil eden birey ile nesnel kutbu temsil eden çevre iki kutuplu bir sistem oluştururlar. Çocuk kendi yarattığı oyun ortamından bir diğer oyun ortamına geçişi kendi isteği doğrultusunda yapabilir ve bu şekilde çevreden gelen olumsuz etkilerden korunur. Çocuk oyun içerisinde bulunan nesnelere kendi seçebilmelidir (Kılıçoğlu, 2006).

2.2.5. Eğitimde Oyun ve Öğrenme

Bütün çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik haklar ilk kez 1959 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 4. Maddesinde kabul edilmiştir. Geçmiş zamanlarda yapılan çalışmalara bakıldığında zaman okul öncesi dönemlerde çocuklara oyunlar eşliğinde dersler verildiğini görmekteyiz. Anne ve babalar çocuklarının zarar görmeden, ortalığı dağıtmadan ve belirledikleri oyun alanlarının dışına çıkmadan çocukların o alanlarda oyunlar oynamasını istemişlerdir. Çocuğa fikrini sormazlar ve söz söyleme hakkı tanımazlar (Nicolopoulou, 2010). Fakat çocuklarının gelişimine katkıda bulunmak isteyen aileler çocuklarına seçim hakkı tanır, isteklerine ve yönelimlerine göre oyunlar oynatırlar.

Çocuklar, oyunlar ile deneyim kazanır, paylaşmayı öğrenir, yaratıcılıkları gelişir kısaca toplumun bir parçası olma aşamasında oyunlar aracılığıyla sağlam bir adım atmış olurlar. Çocuk, oyun içerisinde karşılaştığı durumları ilk başlarda hayali bir şekilde yapıyor olsa da zaman içerisinde gerçek hayatın parçalarını da oyun içerisine katacağı ve oyun içerisindeki kazanımlarını sosyal hayatında da uygulayacaktır (Erden, 2001).

Çocukların gelişmeleri ve ilerlemeleri için oyun ortamlarının titizlikle düzenlenmesi gerekmektedir. Özenle düzenlenen bir oyun alanında, çocuğun benliğini su yüzüne çıkarması daha kolay olacaktır. Oyun alanının hazırlanmasındaki en büyük sorumluluk ise ebeveynlere ve eğitimcilere düşmektedir (Erşan 2006).

2.3.1. Eğitsel Oyun

Ülkemizde bilim insanları tarafından yapılan son çalışmalara bakıldığında, bilim insanları eğitsel oyunu eğitimin her alanında kullanılabileceğini savunmuşlardır (Altınkök ve Yılmaz, 2018). Oyun, tüm yaş gruplarında uygulanabilen bir eğitim aracıdır. Eğitimin her alanında öğretim tekniği olduğu gibi öğrenim aracı olarak da kullanılır. Öğrencinin, oyun sürecinde kazandığı deneyimler öğrenme sürecini başlatır. Gerçekliği de içerisinde barındıran oyunlar zaman içerisinde hayatın bir parçası olarak karşılaşılan olaylar karşısında nasıl bir hamle yapılması gerektiğini ortaya koyan bir durumdur (Hazar,1996). Eğitsel oyunların temeline bakıldığında zaman gerçek oyunlar ve akademik oyunlar olmak üzere ikiye ayrılırlar (Güler,2011).

2.3.2. Eğitsel Oyunun Sınıflandırılması

Eğitsel oyunlar, yarışma ve mücadele grubunda yer almaktadır. Oyunların içerisine rekabeti de katarak yarışma halinde çocuklara daha eğitici bir eğitim verilebilir. Sandalye kapmaca, halkaları hunilere atma veya nesnelere yerleştirme oyunları buna örnek olabilir. Bu oyunların içerisinde kurallar, mücadele ve hareket vardır. Eğitsel oyunlar eğitimin içerisinde yer aldığı zaman oyunların yönetimini ele alan eğiticiler eğitsel süreci sadece bir aracı yani aktarım yolu olarak kullanırlar. Dolayısıyla eğitsel oyunlar hedeften ziyade araç pozisyonunda görev almaktadır (Altınkök ve Yılmaz, 2018).

Kuramcılar eğitsel oyunları sınıflandırmaktan çok eğitsel oyunların uygulama amacının ne olduğuna, uygulama içerisinde kullanılan materyal- metoda ve oyun sırasında seçilecek olan ortam ve zamanın daha önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Yapılan tüm araştırmalar incelendiğinde, eğitsel oyunların diğer oyunlardan daha farklı bir aşamada olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitsel oyunları diğer oyunlardan ayıran özelliklerden bir diğeri de değerleri, bilgileri ve becerileri kazandırma yönünden diğer oyunlara göre çeşitlilik yönünden zengin ve farklı olmasıdır. (Sönmez, 2010).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre eğitsel oyun sınıflandırmaları aşağıdaki gibidir (Piaget, 1962'den akt.: Gül, 2006):

➤ **Kurallı Oyun:** Çocukların, nesne, zevk ve haz alma duygularını dürtükleyen ve rekabeti içeren belirli kurallara sahip oyunlardır.

➤ **Sembolik Oyun:** Sembolik oyunu diğer oyun türlerinden ayırmak daha kolaydır. Çocuklar oyun oynarken hayali bir ürün ve kişi yerleştirme yapar (Lillard ve ark, 2013). Yani bir işi yapıyormuş gibi yapar. Çocuklar sadece -miş gibi yapmak dışında gerçeği kullanarak da rol yaparlar. Ayrıca bu oyunlar gerçeği tam olarak yansıtmazlar (Weisberg, 2015).

➤ **Alıştırıcı Oyun:** Bu evrede çocuk, belirlediği hedefler doğrultusunda temel motor hareketlerini de kullanarak çeşitli hareketler ortaya çıkarır ve bu hareketler tekrarlanma sonucu zaman içerisinde oyuna dönüşür.

2.3.3. Eğitsel Oyunların Motorik Özellikler Üzerine Etkileri

Mücadele oyunları kapsamında çocuklar doğuştan gelen oynama içgüdüleriyle birlikte zıplamak, koşmak, tırmanmak, atlamak gibi vücut özelliklerine sahiptirler ve bu özelliklerle mücadele edebilecek durumdadırlar. Bu mücadele sonucunda çocuğun

içerisinde bulunduğu durumda vücut fonksiyonları olumlu etkilenmektedir ve motorik özellikler üzerinde de pozitif yönde etkisi mevcuttur (Bompa, 1998).

Çocukluk döneminin bir evresi olan kritik süreçler döneminde çocuklara öğretilmek üzere bazı becerilerin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Geliştirilecek beceriler ertelenir veya öğrenilmezse becerilerin ortaya çıkması zaman alacak veya gelecekteki başarıları etkileyecektir. Bu evre sadece bir teori olmasına rağmen çocukların oyun evresinde içe kapanık, sosyal çevreye uyum sağlayamayan veya bastırılmış olan çocuk hayatı boyunca başarıya ulaşabilme veya başarıya giden yolda olumsuzluklarla karşılaşmasına sebebiyet verebilir (Nichols,1994).

2.3.3.1. Kuvvet Üzerine Etkisi

İnsan vücudunun, gerilme ve gevşeme yoluyla ve kaslar aracılığıyla bir dirence karşı koyabilme özelliğidir. Her yapılan aktivitenin özelliğine göre kuvvete olan ihtiyaç gereksinimi farklılık gösterir (Zorba,2001).

Kuvvetin etkisi sadece yetişkinlik döneminde değil aynı zamanda da çocukluk döneminin bir parçasıdır. Çocuk oyunlarının içerisine mücadele girdiği zaman o oyunlarda mücadelenin etkisi oldukça fazla olur. Çocuklar oynadıkları oyunların heyecanı ile birlikte rakibi ile girdiği mücadelede kuvvetini kullanır ve farkında olmadan bu yönünü geliştirir. Çocuklar sadece mücadele oyunlarında kuvvet kullanmazlar. Aynı zamanda kendi vücut ağırlıklarını kullanarak da kuvvetlerini geliştirirler. Ayrıca oyunların süresi, kullanılan materyallerin ağırlıkları artırılır ve tekrar eden hareketlerle renklendirilirse kuvvet gelişimine daha fazla katkı sağlanabilir (Hazar,1996).

2.3.3.2. Sürat Üzerine Etkisi

Sürat, kişinin kendisini bir yerden başka bir yere en kısa sürede ve en hızlı şekilde hareket ettirebilme yeteneğidir. (Barker, 2002).

Eğitsel oyunlar, bireylerin süratlerinin geliştirilmesini ve bu kazanımı kaybetmemesini sağlar. Süratin geliştirilebilmesi için tempolu ve dar alandaki koşuları içeren oyunlar etkili olmaktadır (Timurkaan vd. 2013, ss.49).

2.3.3.3. Dayanıklılık Üzerine Etkisi

Dayanıklılık, yüksek tempoda yapılan egzersizler ve oyunlarda vücudun direncini kaybetmemesi olarak tanımlanır.

Çocuklarda dayanıklılık önemli bir yere sahiptir. Dayanıklı olan çocuk oyundan geç sıkılır, dirayetli olur ve usanmışlık duygusu olmayacağı için uygulamaları süreklilik haline getirerek oyunun süresini uzattıkları gibi oyun içerisindeki çalışmalarını dayanıklılığını geliştirebilmektedir (M.E.B. 2013, ss. 5).

2.3.3.4. Esneklik ve Hareketlilik Üzerine Etkisi

Esneklik, eklem hareketlerinin ortaya çıkmasıyla oluşur. Geniş bir açıyla farklı yönlerde uygulayabilme becerisidir. Kişilerdeki hareket genişliği, eklemlere ve eklem yapılarına özeldir.

Çocuklarda esneklik gelişimi çeşitli oyunlarla kazandırılabilir. Bunlar; itme, çekme, eşli ve grup halinde yapılan çalışmalar ve esnetme hareketleridir (Timurkaan vd. 2013, ss. 66).

2.3.3.5. Koordinasyon ve Beceri Üzerine Etkisi

Bir eğitsel oyunda hedef ne olursa olsun, bir diğer motorik özelliğin gelişmesi de eş zamanlı olarak sağlanabilir. Yalnızca, tüm özellikler aynı düzeyde değil; birbirine göre farklı düzeylerde gelişim gösterir. Bu yönden bakıldığında, oyunların motorik özelliklerin gelişimine etkisinin yanı sıra kas, sinir ve eklem uyumluluğunun pek çok yönden gelişimi açısından önemi büyüktür (Hazar, 1996 ve Kuter, 1999).

2.3.4. Eğitsel Oyunların Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılması

Çocukların yaşları gereği oyun oynamaya ihtiyaçları vardır. Oyun oynama çocuk için günlük ihtiyaçlarını karşılama gibi doğal gereksinimlerinin de bir parçasıdır. Birçok insan oyun oynamanın boşa geçirilen bir zaman olduğunu savunsa da çocuklar için bu süre çok önemli bir yere sahiptir (Mangır, 1993). Oyun oynadıkları süre içerisinde doğal öğrenme yoluyla kendilerini tanımlama, daha fazla hayali oyunlarına dahil etme, yaratıcılık yönlerini geliştirme ve sosyalleşme için büyük bir adım atarlar. Çocuklar kendi yöntemleriyle yaşayarak öğrenirken bu öğrenme sürecinde ileriki hayatına da katkıda bulunur ve hayatında karşısına çıkacak olumlu veya olumsuz durumların üstesinden gelmeyi de öğrenir (Açıkgöz, 2003).

Spor, oyun, beden eğitimi ve eğitsel oyunlar hareketleri içinde var etmezlerse amaçlanan eğitim gerçekleştirilemez. Dersler içerisinde eğitsel oyun var edildiği sürece, çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi, daha sağlıklı ve bilinçli bir birey olma yoluyla

birlikte farklı ve üretken düşüncelere adım attırılmış olunur. Eğitsel oyunlar sayesinde çocuklar derslerden sıkılmaz, aksine derse olan ilgileri daha fazla artar, ders içi katılım sayısı artar, öğrenme kolaylığı sağlanır. Hareketler yetişkin bireylerde bile neşeli olmalarına katkı sağlarken çocuklar içinde aynı özelliği gösterir. Çocuklar oyun içerisinde ve sonrasında daha neşeli olurlar (Kale ve Erşen, 2003).

Beden eğitimi dersleri üç bölümden oluşur.

- Isınma (Hazırlık)
- Asıl Çalışma (Ana Bölüm)
- Bitiş

Hazırlık Döneminde Eğitsel Oyunlar: Çeşitli egzersizlerle vücudu ana bölüme yani asıl çalışma bölümüne hazır hale getirme aşamasıdır. Bu aşamada yüksek tempolu olmayan yani hafif bir ısınmayla eklemlerin ve kasların hem hareketlilik hem de esneklikleri arttırılarak oluşabilecek sakatlıkların önüne geçmek amacıyla yapılan ve çocukların motivasyonunu yükselterek daha istekli ve hevesli hale getirip, amaçlanan çalışmayı gerçekleştirmek için kullanılır (Tortop, 2005).

Ana Bölümde Eğitsel Oyunlar: Bu bölümde oyun aracılığıyla çocukların zihinsel ve fiziksel yetenekleri geliştirilir. Ayrıca oyun oynayan çocuklar oyun oynamayan çocuklara göre daha sağlıklıdır çünkü; spor veya oyun çocukların sadece bu özelliklerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda postür bozukluklarının engellenmesi veya ortadan kaldırılmasını, daha esnek ve dirençli bir vücuda da sahip olmasını sağlar (Tortop, 2005).

Bitiş bölümünün içerisinde başlangıç ve ana bölümler yer almaktadır. Özellikle ana bölümde kazandırılmak istenen becerinin pekiştirilmesi amacıyla yapılır. Bu bölümde aktif dinlenmede kullanılabilir. Çocukların modlarını yükseltmek amacıyla hafif tempoda oyunlar oynatılabilir (Hazar, 1996).

Beden eğitimi ve spor dersi ilkökul döneminde çok önemli bir yere sahiptir. İlkokul çağındaki çocukların derslerine oyun dahil edilirse çocuklar, oyun ve taklitlerden yararlanacağı için daha yaratıcı bir birey olma yolunda adım atacaktır. Çocuğun duygularını ortaya çıkarmasını, beceriler kazanmasını, sosyal yönünün gelişmesini ve kendisini daha iyi ifade edebilmesini sağlar. Fakat oyunlar tüm egzersiz ve hareketlere içerisinde yer vermediği için dersin amaçlandığı hedefe ulaşabilmesi ve gerçekleştirilebilmesi için daha fazla hareketi içerisine dahil eden oyunlar seçmeli ve belirli ölçülerde düzeltici alıştırmalara da yer verilmelidir (Acar, 2006: 31).

2.3.5. Eğitsel Oyunların Planlanması ve Yönetimi

Oyun, çocukların hem kişilik hem de fiziki özelliklerinin gelişimi için önemli bir kilit noktadır. Çocuklar oyun aracılığıyla bir etkileşim ve sosyalleşmenin içerisinde olacağı için kendilerini en iyi şekilde ifade etmeyi de öğreneceklerdir. Çocuklara bir beceri kazandırılmaya çalışıldığında oyun ile eğlenceli bir hale getirerek verilmeli ve çocuğun oyundan zevk alması sağlanmalıdır. Oyundan zevk alan bir çocuk, becerileri daha kolay bir şekilde süzgecinden geçirip öğrenmeyi daha kolay sağlayacaktır (Graham ve ark, 1987).

Oyunların uygulanmasında değerlendirmelerin ve planlamaların olduğu iyi bilinmelidir. Oyun planlaması yapılırken aşağıdaki şekilde yapılmalıdır.

➤ **Oyunun Eğitsel Boyutu ve Amacı:** Öğrencilerinin oyun sonundaki elde edecekleri kazanımlarının iyi belirlenmesi ve bilinmesi gerekir. Belirlenen amaç doğrultusunda planlamalar ve programlamalar yapılmalıdır.

➤ **Oyuncu Seviyesi:** Oyunlara katılım sağlayacak çocukların, yaşları, cinsiyetleri, kapasiteleri ve gelişim özelliklerine göre planlama ve programlama yapılıp uygulanması gerekmektedir.

➤ **Oyunun Yeri:** Önceden belirlenen oyun, özelliklerine göre nerede ve hangi şartlarda oynanacağı belirlenmelidir ve bu şartlar göz önünde bulundurulmalıdır.

➤ **Oyunun Malzemeleri:** Oynanacak oyun için hangi araç ve gereçlerin gerektiği önceden belirlenmeli ve bu doğrultuda malzemeler çıkartılmalıdır. Oyuna dahil edilecek malzemeler yaş gruplarına ve cinsiyete göre farklılık gösterebilir. Oyun ile ilgili malzemelerin bulunmaması göz önünde bulundurularak önceden gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

➤ **Oyunun süresi:** Oyun ile ilgili zamanlama yapılırken öncelikle dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin fiziksel özellikleridir. Fiziksel özellikler doğrultusunda oyunun süresi belirlenmelidir. Süre, oyun içerisinde öğrencilerin zevk alma durumlarına göre uzatılır veya kısaltılabilir.

Oyun öğrencilere aktarılırken öğrencilerin kafasında oluşabilecek karışıklıkları önlemek için ve zihinlerindeki kalıcılığı arttırabilmek için oyun hakkındaki karışıklıklar, oluşabilecek problemler ve bilinmezliklerin oyun başlamadan ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Oyun sırasında basamaklı anlatıma dikkat edilmelidir. Oyun, öğrenciye önce bir bütün halinde verilmeli ve öğrencinin zihninde görsellik yaratılmalıdır. Daha sonra gösterilecek olan hareket basamaklara ayrılıp tek tek verilmeli ve her yeni bir harekete geçiş yapıldığında bir önceki hareket ile bağlanması gösterilip istenmelidir. Basamaklamalar yapılırken, çok tekrar yöntemi uygulanmalıdır. Basamaklama yöntemi bittikten sonra en son aşama olarak öğretmen, öğrencilere hareketi bir bütün halinde tekrar verip daha sonra öğrenciden bir bütün halinde istenmelidir.

Eğitim sırasında sınıf mevcudunun az olduğu durumlarda birkaç öğrencinin daha etkili olduğu ve beceri gelişimine katkısı az olan oyunlara, planlamada ve programlamada yer verilmemelidir.

Oyun çocuğa başarılı bir şekilde aktarıldıktan sonra sıra artık başarılı bir şekilde yönetilmesine gelir. Oyun her belirlenen süre içerisinde bölümlere ayrılmalıdır ve her hareket için belirli bir süre verilmelidir. Oyun içerisinde detaylı gözlem yapılarak öğrenciler hakkında kısa notların alınması ileriki eğitim sürecinin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesine sebep olacaktır (Hazar, 1996 ve Özmen, 1999).

Oyun başlamadan önce kesinlikle oluşabilecek sorunlar ortadan kaldırılmalıdır ve çocukların emniyet ve güvenlikleri sağlanmalıdır. Oyun öğrencilere gösterilirken oyun hakkında kurallar, ödüller ve cezalar yine aynı şekilde öğrencilere aktarılmalıdır ve rekabetin çok abartılı olması engellenerek öğrenciler arasında tatlı bir rekabet ortamı oluşturulmalıdır. Kuralların bozulmasına kesinlikle izin verilmemelidir ve oyuna oyunu daha iyi bir şekilde özümseyen çocuklarla başlanması gerekmektedir (Hazar, 1996).

2.3.6. Eğitsel Oyun Türleri

Literatür detaylı bir şekilde incelendiğinde oyunların iki şekilde ele alındığını görürüz.

1) Çocuk Oyunları: Geçmişten günümüze kadar gelen kültürel süreç ile nesilden nesile aktarılan oyunlardır.

2) Eğitsel Oyunlar: Çocuklara eğitim vermek amacıyla oynanan oyunlardır. Eğitsel oyunlarda oyun, çocukların beceri ve yetenekleri ile oyunun metoduna göre ikiye ayrılır. Bu oyunlar; karakterine göre oyunlar ve oyunun uygulanış özelliklerine göre oyunlardır. Oyunun karakterine göre yani içeriklerine göre oyunlar kendi içinde üç

bölümden oluşur. Bunlar; sportif oyunlar, taklit oyunları, hazırlayıcı basit oyunlar ve mücadeleye dayalı oyunlardır (Kılıç, 2020).

Oyunların uygulanış özellikleri aşağıdaki gibidir.

Yaş Gruplarına Göre Oyunlar: Tüm yaş gruplarında oynanabilen oyunlardır. Aralarındaki farka bakılacak olursa her yaşın kendisine ait fiziksel özellikleri vardır ve oyunlar bireylerin yaş özelliklerine göre planlanmalıdır.

Oynanan Alana Göre Oyunlar: Sınıf mevcuduna göre bireysel oyun, ikili eşleşme halinde oynan oyunlar ve gruplar halinde yapılan oyunlar olmak üzere üçe ayrılır. Oyunlar, açık hava, spor salonları, sınıf oyunları, bahçe oyunları ve kış oyunları halinde oynanabilir.

Düzenine Göre Oyunlar: Serbest yapılan oyunlar, daire halinde oynanan oyunlar ve çizgi oyunları düzenine göre oyunların içerisine dahil edilmiştir. Bu oyunlarda araç gereçler kullanılabildiği gibi kullanılmayabilir de.

Amaca Göre Oyunlar: Boş zamanları değerlendirmek amacıyla yapılan eğlenceli oyunlardır ve bu oyunlarda sayı aranmaz. Ayrıca eğitim amacıyla yapılan oyunlarda vardır (Hazar, 2000).

Grup Oyunları: Öğretmenin liderliği ile yapılan oyunlardır. Oyunun oynanacak yeri belirlenmelidir ve yer ile ilgili olarak herhangi bir kısıtlama yoktur. Grup oyunları, sınıf- salon oyunları ve açık hava oyunları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sınıf – Salon Oyunları: Kurallara bağlı olarak oynanır ve sınıf veya salon alanları tercih edilir.

Açık Hava Oyunları: Açık havlar da oynanan oyunlardır. Materyal ile oynanan oyunlar ve materyalsiz oynanan oyunlar ve araçta oynanan oyunlar olmak üzere üçe ayrılır (Özenç, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN EVREN, ÖRNEKLEM VE ÖLÇEK YAPILARINA İLİŞKİN İSTATİSTİKİ BİLGİLER

3.1. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırma, Ankara ilinde Spor Bilimlerinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde 1.2.3. ve 4. sınıf öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerini ortaya koymak için yapılmıştır.

3.1.1. Araştırma Modeli

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

3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda; çalışmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Lokman Hekim Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü (645 kadın, 1264 erkek toplamda 1909) öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme belirlenirken tesadüfi örnekleme tekniğinden yararlanılmış (Basit rastgele örnekleme de denilen tesadüfi örneklemede, evrendeki öğelerin her olası birleşiminin, örneklem içinde yer alması için eşit bir ihtimali vardır (Kerlinger ve Lee, 1999). Örneklem grubunu ise; Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi oluşturmuştur. Çalışmamıza 426 kadın, 604 erkek, toplam 1030 öğrenci katılım sağlamıştır.

Araştırmanın verilerini, 2020 Mart ayında, araştırma kapsamına alınan Ankara ilindeki bütün Spor Bilimlerinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi öğrencilerine gerekli izinler (Ek 4) alındıktan sonra yine aynı ay içerisinde gönüllülük ilkesi kapsamında ölçek formunu doldurmayı kabul eden öğrencilere verilerek formları doldurmaları istenmiştir ve araştırmacı tarafından

toplamda, dağıtılan 1100 ölçek formundan 1030 tane ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Betimsel ve İlişkisel Tarama Modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklem grubunu geçerli sayılan 1030 ölçek formu oluşturmuştur.

3.1.3. Araştırma Tekniği ve Protokol

Tez çalışmasının yapılabilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na dilekçe yoluyla başvuru yapılarak gerekli izinler alınmıştır (Ek 6).

Verileri toplama aracının kullanılabilmesi için katılımcıların demografik bilgilerini içeren ve uzman görüşü alınarak bilgilendirilmiş gönüllü onay formu oluşturulmuştur. Böylelikle kullanılan ölçeklerle birlikte veri formu üç kısımdan oluşan bir hale gelmiştir.

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan Ankara ili Spor Bilimleri alanında eğitim veren 6 ayrı üniversite için (Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Lokman Hekim Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi) araştırmacı tarafından Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı izin yazısı ile veri toplama aracının uygulanması için izin alınmıştır. Örneklem grubunda yer alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 2020 yılı sınavlara hazırlık süreçlerine dikkat edilmiş ve gerekli görüşmeler, anket uygulamaları uzman kişiler tarafından, gerekli kırtasiye malzemesi tedarik edilerek öğrencilerin hassasiyeti dikkate alınarak uygulanmıştır.

3.1.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde kullanılan veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır.

3.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümde Üniversite öğrenciler için hazırlanmış Cinsiyet, Okuduğunuz Okul, Eğitim Gördüğünüz Sınıf, Eğitim Gördüğünüz Bölüm, Öğrencilerinizle En Çok Nerede Oyunlar Oynamak İstersiniz ve Öğrencilerinizle En Çok Hangi Tür Oyunlar Oynamak İstersiniz gibi bilgileri edinmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 6 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. (Ek 1)

3.1.4.2. Yaratıcı Kişilik Ölçeği

İkinci bölümde ise Üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi için “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 2). Qian ve ark. (2010) tarafından geliştirilen yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği Çince bir soru havuzu oluşturularak 130 maddeden oluşmaktadır ve madde korelasyonları en fazla 72 madde oluşturmuştur. Türk kültürüne göre uyarlanan, Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek, 17 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır (Şahin ve Danışman, 2017; Qian ve ark, 2010). Bunlar sırasıyla;

- Yönelimlilik
- İçsel motivasyon
- Kendine güven
- Risk almadır.

Beşli likert derecelenmesiyle hazırlanan Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinde sırasıyla “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin, 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12 ve 13 numaralı maddeleri ters maddelerden oluşmaktadır. İstatistik analizlerinden önce puan hesaplamaları yeniden kodlanmalıdır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında değerlerinin elde edilebilmesi için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,65 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlardan amaç yönelimlilik için iç tutarlılık katsayısı 0.65, içsel motivasyon için 0.60, kendine güven ile risk alma için 0.64 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 0.60–0,67 Aralığında değişmektedir.

3.1.4.3. Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği

Araştırmamızın üçüncü bölümünde ise Altıncök ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen “Eğitsel Oyun Oynatma Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 3). Araştırmamızda kullanılan bu ölçek 11 soru ve üç alt boyuttan oluşmaktadır ve 5’li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlaması sırasıyla “Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Katılıyorum, Çok Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur (Altıncök ve Yılmaz, 2018).

3.1.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilerin analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla verilerin dağılımı normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden ikili karşılaştırmalar için (Independent Samples t testi) ve çoklu karşılaştırmalar için de (One Way Anova) testi yapıp farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de (Tukey testi) yapıp, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜBÖLÜM

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTSEL OYUN OYNATMA ÖZ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ANALİZLER

4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere ilişkin bulgular raporlanmıştır. Araştırmanın Demografik (Kişisel Bilgi Formu) değişkenlerine ilişkin tamamlayıcı istatistikler Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Dağılımlar

Cinsiyet	N	%
Kadın	426	41,4
Erkek	604	58,6
<i>Toplam</i>	<i>1030</i>	<i>100</i>
Okuduğunuz Sınıf	N	%
1. Sınıf	296	28,7
2. Sınıf	228	22,1
3. Sınıf	240	23,3
4. Sınıf	266	25,8
<i>Toplam</i>	<i>1030</i>	<i>100</i>
Okuduğunuz Okul		
Gazi Üniversitesi	384	37,3
Ankara Üniversitesi	279	27,1
Hacettepe Üniversitesi	233	22,6
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	134	13,0
<i>Toplam</i>	<i>1030</i>	<i>100</i>
Okuduğunuz Bölüm		
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	434	42,1
Antrenörlük Eğitimi Bölümü	596	57,9
<i>Toplam</i>	<i>1030</i>	<i>100</i>
Öğrencilerinizle En Çok Nerelerde Oyunlar Oynamak İstersiniz		

Sınıf İçi Oyunlar	122	11,8
Bahçe Oyunları	330	32,0
Salon Oyunları	578	56,2
<i>Toplam</i>	<i>1030</i>	<i>100</i>
Öğrencilerinizle en çok hangi tür oyunlar oynatmak istersiniz		
Şans Oyunları	104	10,1
Gösteri-Rol Oyunları	174	16,9
Macera-Heyecan Oyunları	177	17,2
Mücadele-Yarışma Oyunları	575	55,8
<i>Toplam</i>	<i>1030</i>	<i>100</i>

Tablo 4.1'i incelediğimizde katılımcıların %41,4'ünün kadın (n=426), %58,6'sının erkek olduğu (n=604); katılımcıların %28,7'sinin 1.sınıf (n=269), %22,1'ini 2.sınıf (n=228), %23,3'ünün 3.sınıf (n=240), %25,8'inin 4.sınıf (n=266) olduğu; %37,3'ünün Gazi Üniversitesi'nde (n=384), %27,1'inin Ankara Üniversitesi'nde (n=279), %22,6'sının Hacettepe Üniversitesi'nde (n=233), %13'ünün Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde (n=134) eğitim gördüğü görülmektedir. Katılımcıların bölüm değişkenine göre dağılımı, %42,1'inin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (n=434), %57,9'unun Antrenörlük Eğitimi Bölümü (n=596) şeklinde gerçekleşmiştir. Katılımcıların oyunları oynatmak istedikleri alanlara göre dağılımı, %11,8'i Sınıf İçi (n=122), %32,0'ı Bahçe (n=330), %56,2'si Salon oyunları (n=578); oynatmak istedikleri oyun türleri değişkenine göre dağılımları ise, %10,1'i Şans Oyunları (n=104), %16,9'u Gösteri-Rol Oyunları (n=174), %17,2'si Macera-Heyecan Oyunları (n=177), %55,8'i Mücadele-Yarışma Oyunları (n=575) şeklindedir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri T Testi

Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Amaç	Kadın	426	7,24	1,77	1028	-3,205	,001
Yönelimlilik	Erkek	604	7,61	1,84			
İçsel	Kadın	426	22,49	2,16	1028	,420	,675
Motivasyon	Erkek	604	22,44	1,69			

Kendine	Kadın	426	5,21	2,02	1028	4,490	,000
Güven	Erkek	604	4,68	1,57			
Risk Alma	Kadın	426	18,39	2,09	1028	-1,410	,159
	Erkek	604	18,56	1,77			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik ($t_{1028}=-3,20$; $p<.05$) ve kendine güven alt boyutu ($t_{1028}=4,49$; $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın amaç yönelimlilik alt boyutunda erkeklerin lehine olduğu ($X=7,61$) tespit edilmiştir. Kendine güven alt boyutunda ise kadınların lehine olduğu ($X=5,21$) tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeni ile içsel motivasyon ve risk alma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4.3. Katılımcıların Okudukları Okula Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Okul	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Amaç Yönelimlik	Gazi Üni. ¹	384	7,75	2,25	5,055	,002	2-3
	Ankara Üni. ²	279	7,25	1,57			
	Hacettepe Üni. ³	233	7,78	1,62			
	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	7,16	,99			
İçsel Motivasyon	Gazi Üni. ¹	384	22,77	2,31	7,881	,000	1-3
	Ankara Üni. ²	279	22,45	1,82			
	Hacettepe Üni. ³	233	22,30	1,29			
	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	21,91	1,44			
Kendine Güven	Gazi Üni. ¹	384	5,43	2,15	21,691	,000	1-2
	Ankara Üni. ²	279	4,69	1,78			
	Hacettepe Üni. ³	233	4,33	1,10			

	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	4,79	1,16			
Risk Alma	Gazi Üni. ¹	384	18,58	2,30	8,587	,000	1-4
	Ankara Üni. ²	279	18,79	1,59			2-4
	Hacettepe Üni. ³	233	18,39	1,65			3-4
	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	17,81	1,46			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin amaç yönelimlilik $F(5,055 ; P<.05)$ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın da Ankara Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesi arasında ve Hacettepe Üniversitesinin lehine olduğu ($X=7,78$) tespit edilmiştir. Yine amaç yönelimlilik alt boyutunda Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir $F(5,055 ; P<.05)$. Bu anlamlılığın Hacettepe Üniversitesi lehine olduğu ($X=7,78$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite ile yaratıcı kişilik özellikleri içsel motivasyon alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(7,881 ; P<.05)$. Bu farkın da Gazi Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesi arasında olduğu ve Gazi Üniversitesinin lehine olduğu tespit edilmiştir ($X=22,77$). Yine amaç yönelimlilik alt boyutunda Gazi Üniversitesi ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ve Gazi Üniversitesinin lehine olduğu tespit edilmiştir ($X=22,77$). Ankara Üniversitesi ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın Ankara Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir ($X=7,78$).

Öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite ile yaratıcı kişilik özellikleri kendine güven alt boyu arasında istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmiştir $F(21,691 ; P<.05)$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre kendine güven alt boyutunda Gazi Üniversitesi öğrencileri ($X=5,43$) ve Ankara Üniversitesi ($X=4,69$) öğrencileri arasında, Gazi Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu, yine kendine güven alt boyutunda Gazi Üniversitesi öğrencileri ($X=5,43$) ve

Hacettepe Üniversitesi (X=4,33) öğrencileri arasında, Gazi Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu ve Gazi Üniversitesi öğrencileri (X=5,43) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (X=4,79) öğrencileri arasında, Gazi üniversitesi lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite ile yaratıcı kişilik özellikleri risk alma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(8,587 ; P<.05)$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre risk alma alt boyutunda Gazi Üniversitesi öğrencileri (X=18,58) ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (X=17,81) öğrencileri arasında, Gazi Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu, yine risk alma alt boyutunda Ankara Üniversitesi öğrencileri (X=18,79) ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (X=17,81) öğrencileri arasında, Ankara Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu ve Hacettepe Üniversitesi öğrencileri (X=18,39) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (X=17,81) öğrencileri arasında, Hacettepe Üniversitesi lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Okuduğu Bölüme Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri T Testi Tablosu

	Okudukları	N	\bar{X}	S	sd	T	p
	Bölüm						
Amaç	Öğretmenlik	434	7,52	1,77	1028	,928	,354
Yönelimlilik	Antrenörlük	596	7,41	1,86			
İçsel	Öğretmenlik	434	22,29	1,62	1028	-2,556	,011
Motivasyon	Antrenörlük	596	22,59	2,07			
Kendine	Öğretmenlik	434	4,76	1,52	1028	-2,248	,025
Güven	Antrenörlük	596	5,00	1,96			
Risk Alma	Öğretmenlik	434	18,64	1,64	1028	2,106	,035
	Antrenörlük	596	18,39	2,08			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okudukları bölüm değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre; öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutundan içsel motivasyon (t_{1028})=-2,55, (X=22,59) ve kendine güven alt boyutunda (t_{1028})=-2,24, , (X=5,00) anlamlı fark tespit edilmiştir bu

farkın antrenörlük bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Risk alma alt boyutunda ise (t_{1028})=2,10, öğretmenlik bölümünün lehine ($X=18,64$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<.05$). Katılımcıların okudukları bölüm ile amaç yönelimlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p>.05$).

**Tablo 4.5. Katılımcıların Okuduğu Sınıfa Göre Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri
One Way Anova Testi Tablosu**

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Amaç	1.Sınıf ¹	296	7,35	2,00	4,637	,003	1-3
	2.Sınıf. ²	228	7,30	1,57			
	3.Sınıf ³	240	7,84	1,83			
	4.Sınıf ⁴	266	7,37	1,76			
İçsel	1.Sınıf ¹	296	22,64	2,27	2,897	,034	1-4
	2.Sınıf. ²	228	22,44	1,72			
	3.Sınıf ³	240	22,56	1,59			
	4.Sınıf ⁴	266	22,19	1,82			
Kendine	1.Sınıf ¹	296	5,11	2,17	4,183	,006	1-4
	2.Sınıf. ²	228	4,85	1,53			
	3.Sınıf ³	240	5,00	1,66			
	4.Sınıf ⁴	266	4,60	1,61			
Risk Alma	1.Sınıf ¹	296	18,61	2,14	1,265	,285	-
	2.Sınıf. ²	228	18,54	1,66			
	3.Sınıf ³	240	18,30	1,62			
	4.Sınıf ⁴	266	18,50	2,06			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu sınıf değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik $F(4,637; P<.05)$ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre amaç yönelimlilik alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=7,35$) ile 3.sınıf ($X=7,84$) öğrencileri

arasında, 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu, 2.sınıf öğrencileri ($X=7,30$) ile 3.sınıf ($X=7,84$) öğrencileri arasında, 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu ve 4.sınıf öğrencileri ($X=7,37$) ile 3.sınıf ($X=7,84$) öğrencileri arasında, yine 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri içsel motivasyon alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(2,897 ; P<.05)$. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre içsel motivasyon alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=7,35$) ile 4.sınıf ($X=7,37$) öğrencileri arasında olduğu ve bu anlamlılığın 4.sınıfların lehine olduğu tespit edilmiştir. Yine yaratıcı kişilik özellikleri kendine güven alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(4,183 ; P<.05)$. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre kendine güven alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=5,11$) ile 4.sınıf ($X=4,60$) öğrencileri arasında olduğu ve bu anlamlılığın 1.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri risk alma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($P>.05$).

Tablo 4.6. Katılımcıların Oynattıkları Oyunun Yerine Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Oyun	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Amaç	Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	7,31	1,38	2,467	,085	-
	Bahçe Oyunları ²	330	7,64	2,04			
Yönelimlik	Salon Oyunları ³	578	7,38	1,77			
	Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	22,23	1,43	1,240	,290	-
İçsel	Bahçe Oyunları ²	330	22,44	1,85			
	Motivasyon	Salon Oyunları ³	578	22,53	2,01		
Kendine		Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	4,90	1,57	2,429	,089
	Güven	Bahçe Oyunları ²	330	5,07	1,93		
		Salon Oyunları ³	578	4,80	1,75		
	Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	18,14	1,61	3,750	,024	1-3

Risk Alma	Bahçe Oyunları ²	330	18,40	1,71
	Salon Oyunları ³	578	18,62	2,06

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin oynattıkları oyunun yeri değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik, içsel motivasyon ve kendine güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Öğrencilerin oynattıkları oyunun alanına göre risk alma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(3,750 ; P<.05)$. Farkın hangi oyun alanı arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre risk alma alt boyutunda sınıf içi oyunlar ($X=18,14$) ile salon oyunları ($X=18,62$) arasında olduğu ve bu anlamlılığın salon oyunlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Öğrencilere Oynattıkları Oyun Türüne Göre Yaratıcı Kişisel Özellikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Oyun Türü	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Amaç	Şans Oyunları ¹	104	7,46	1,52	,168	,918	-
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	7,51	1,60			
	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	7,51	1,68			
Yönelimlik	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	7,42	1,97			
	Şans Oyunları ¹	104	22,29	1,50	1,336	,261	-
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	22,25	1,54			
Motivasyon	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	22,54	1,62			
	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	22,53	2,13			
	Şans Oyunları ¹	104	4,85	1,45	1,056	,367	-
Kendine	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	4,70	1,59			
	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	4,87	1,63			
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	4,70	1,59			

	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	4,97	1,95			
Risk Alma	Şans Oyunları ¹	104	18,12	1,66	5,348	,001	1-4
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	18,12	1,69			2-4
	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	18,50	1,61			
	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	18,67	2,07			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin, öğrencilere oynattıkları oyun türü ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik, içsel motivasyon ve kendine güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Öğrencilerin, öğrencilere oynattıkları oyun türüne göre risk alma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(5,348 ; P<.05)$. Farkın hangi oyun türü arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre risk alma alt boyutunda Şans Oyunları ($X=18,12$) ile Mücadele-Yarışma Oyunları ($X=18,67$) arasında olduğu ve bu anlamlılığın Mücadele-Yarışma Oyunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Ve yine risk alma alt boyutunda Gösteri-Rol Oyunları ($X=18,12$) ile Mücadele-Yarışma Oyunları ($X=18,67$) arasında olduğu ve bu anlamlılığın Mücadele-Yarışma Oyunları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 4.8. Katılımcıların Cinsiyete Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri T Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Planlama	Kadın	426	18,29	1,41	1028	,290	,772
	Erkek	604	18,27	1,31			
Uygulama	Kadın	426	18,07	1,52	1028	,760	,448
	Erkek	604	18,00	1,50			
Değerlendirme	Kadın	426	13,75	1,15	1028	,630	,529
	Erkek	604	13,70	1,22			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları arasındaki t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin

eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları incelendiğinde, cinsiyet ile alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4.9. Katılımcıların Okuduğu Okula Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Okul	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Planlama	Gazi Üni. ¹	384	18,65	1,36	21,506	,000	1-2, 1-3
	Ankara Üni. ²	279	18,29	1,30			
	Hacettepe Üni. ³	233	17,92	1,47			2-4
	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	17,81	,85			
Uygulama	Gazi Üni. ¹	384	18,02	1,73	,800	,494	-
	Ankara Üni. ²	279	18,09	1,50			
	Hacettepe Üni. ³	233	18,06	1,39			
	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	17,85	,94			
Değerlendirme	Gazi Üni. ¹	384	13,70	1,32	4,604	,003	2-4
	Ankara Üni. ²	279	13,89	1,17			
	Hacettepe Üni. ³	233	13,72	1,16			
	Yıldırım Beyazıt Üni. ⁴	134	13,43	,75			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin okudukları okul değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, okuduğu üniversiteler ile planlama $F(21,506)$ ve değerlendirme $F(4,604)$ alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi ($X=18,65$) ile Ankara Üniversitesi ($X=18,29$), Hacettepe Üniversitesi ($X=17,92$) ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=17,81$) öğrencileri arasında, Gazi Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin okuduğu üniversiteler ile uygulama alt boyutu arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Öğrencilerin okudukları okul değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, okuduğu üniversiteler ile değerlendirme alt boyutunda Ankara Üniversitesi öğrencileri ($X=13,89$) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=13,43$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın Ankara Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Okuduğu Bölüme Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri T Testi Tablosu

	Bölüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Planlama	Öğretmen	434	18,21	1,33	1028	-1,348	,178
	Antrenörlük	596	18,33	1,37			
Uygulama	Öğretmen	434	17,96	1,48	1028	-1,253	,210
	Antrenörlük	596	18,08	1,53			
Değerlendirme	Öğretmen	434	13,74	1,13	1028	,586	,558
	Antrenörlük	596	13,70	1,23			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu bölüm değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları arasındaki t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları incelendiğinde, okuduğu bölüm değişkeni ile alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4.11. Katılımcıların Okuduğu Sınıfa Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey	
Planlama	1.Sınıf ¹	296	18,34	1,52	2,654	,047	2-3	
	2.Sınıf. ²	228	18,38	1,29				
	3.Sınıf ³	240	18,07	1,26				
	4.Sınıf ⁴	266	18,32	1,29				
Uygulama	1.Sınıf ¹	296	18,21	1,53	5,455	,001	1-3	
	2.Sınıf. ²	228	17,95	1,69				3-4
	3.Sınıf ³	240	17,73	1,43				

	4.Sınıf ⁴	266	18,16	1,34				
Değerlendirme	1.Sınıf ¹	296	13,77	1,20	1,928	,123	-	
	2.Sınıf. ²	228	13,65	1,32				
	3.Sınıf ³	240	13,60	1,07				
	4.Sınıf ⁴	266	13,83	1,15				

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu sınıf değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin planlama F(2,654) alt boyutunda ve uygulama alt F(5,455) boyutunda arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Farkın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testler sonucuna göre, planlama alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=18,34$) ile 3.sınıf ($X=18,07$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın 1.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Uygulama alt boyutunda ise 1.sınıf öğrencileri ($X=18,21$) ile 3.sınıf ($X=17,73$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın 1.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Yine uygulama alt boyutunda 3.sınıf öğrencileri ($X=17,73$) ile 4.sınıf ($X=18,16$) öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve bu anlamlılık 4.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğrencilerin okuduğu sınıf değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin değerlendirme alt boyutunda ise sınıflar arasın anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.12. Katılımcıların Oynattıkları Oyun Alanına Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Oyun Alanı	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Planlama	Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	17,94	1,32	5,377	,005	1-3
	Bahçe Oyunları ²	330	18,24	1,33			
	Salon Oyunları ³	578	18,37	1,37			
Uygulama	Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	17,90	1,32	,543	,581	-
	Bahçe Oyunları ²	330	18,02	1,48			
	Salon Oyunları ³	578	18,05	1,56			

Değerlendirme	Sınıf İçi Oyunlar ¹	122	13,57	,97	1,106	,331	-
	Bahçe Oyunları ²	330	13,73	1,12			
	Salon Oyunları ³	578	13,74	1,26			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin oynattıkları oyunun yeri değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin planlama alt boyutunda sınıf içi oyunlar ($X=17,94$) ile salon oyunları ($X=18,37$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlı farklılığın salon oyunlarının lehine olduğu görülmektedir. Uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.13. Katılımcıların Öğrencilere Oynattıkları Oyun Türüne Göre Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri One Way Anova Testi Tablosu

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	ss	F	p	Tukey
Planlama	Şans Oyunları ¹	104	17,90	1,35	6,969	,000	1-4
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	18,25	1,44			
	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	18,04	1,38			
	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	18,43	1,30			
Uygulama	Şans Oyunları ¹	104	17,86	1,38	7,101	,000	3-4
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	17,97	1,56			
	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	17,63	1,42			
	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	18,20	1,52			
Değerlendirme	Şans Oyunları ¹	104	13,50	1,06	3,118	,025	1-4
	Gösteri-Rol Oyunları ²	174	13,74	1,04			
	Macera-Heyecan Oyunları ³	177	13,57	1,20			
	Mücadele-Yarışma Oyunları ⁴	575	13,80	1,24			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin, öğrencilere oynattıkları oyun türü değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin planlama ($p<.05$). Farkın da planlama $F(6,969)$ alt boyutu, uygulama $F(7,101)$ alt boyutu ve değerlendirme $F(3,118)$ alt

boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mücadele ve yarışma oyunları (X=18,43) ile şans oyunları (X=17,90) ve macera-heyecan oyunları (X=18,04) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir ($p<.05$). Bu anlamlılığın mücadele ve yarışma oyunlarının lehine olduğu görülmektedir. Uygulama alt boyutunda ise, macera-heyecan oyunları (X=17,63) ile mücadele ve yarışma oyunları (X=18,20) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmektedir ($p<.05$). Bu anlamlılığın mücadele ve yarışma oyunları arasında olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutunda ise, şans oyunları (X=13,50) ve mücadele ve yarışma oyunları (X=18,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir ve bu farklılık mücadele ve yarışma oyunları lehine olduğu gözlemlenmektedir ($p<.05$). Alt boyutlara bağlı olarak diğer oyun türleri aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4.14.Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Eğitsel Oyun Oynatma Özyeterlilik Ölçeği
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	r	,012
Ölçeği	p	,691

Tablo 14’te öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ile eğitsel oyun oynatma özyeterlilik ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ile eğitsel oyun oynatma özyeterlilik ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.012$, $p>.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile oyun oynatma öz yeterliliklerinin cinsiyetine, okudukları okula, eğitim gördükleri sınıfa, eğitim gördükleri bölüme, öğrencilere en çok nerede oyun oynatmak istediklerine ve öğrencilere en çok hangi tür oyunlar oynatmak istediklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Katılımcıların yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, içsel motivasyon ve risk alma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Ancak amaç yönelimlilik ve kendine güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın amaç yönelimlilik ortalamalar düzeyinde kadınların ($X=7,24$), erkeklere ($X=7,61$) göre daha yüksek olduğu ve kendine güven ortalamalar düzeyinde ise erkeklerin ($X=4,68$), kadınlara ($5,21$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Yapılan çalışmalar da elde edilen sonuçlar destekler niteliktedir. Gülel (2006) ve Temizkalp (2010)'in yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin ile yaratıcı kişilik ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken yine Bender (2006) yılında yapmış olduğu çalışmasında da cinsiyet değişkenine göre alt boyutları incelenmiştir ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmamızda elde edilen bulguların aksine Kılınç (2019)'da okul öncesi öğretmen adaylarına yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edemezken yine Zeytun (2010) ve Bozça (2019) tarafından İstanbul ilinde sadece sağlık yönetimi okuyan öğrencilere yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlar doğrultusunda cinsiyet ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaratıcılık, çocuk yaşta aile, çevre ve sosyal yaşamdan etkilenmesiyle ortaya çıkar. Yaşamımızla bir bütün halindedir. İnsanların hayatlarındaki sorunlarla mücadele etmesi, topluma yeni buluşlar kazandırması gibi durumlarda yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum kadın ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak değil; kendi kişilik özellikleri ile ilişkili olarak değişmekte olduğu düşünüle bilinir.

Katılımcıların yaratıcı kişilik özelliklerinin okudukları okul değişkenine göre incelediğinde (Tablo 3), amaç yönelimlilik alt boyutunda Ankara Üniversitesi ($X=7,25$) ile Hacettepe Üniversitesi ($X=7,78$) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın Hacettepe Üniversitesi lehine olduğu saptanmıştır. Yine amaç yönelimlilik alt boyutunda Hacettepe Üniversitesi ($X=7,78$) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=7,16$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın yine Hacettepe Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Amaç yönelimlilik alt boyutunda diğer üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

İçsel motivasyon alt boyutunda Gazi Üniversitesi ($X=22,77$) ile Hacettepe Üniversitesi ($X=22,30$) arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın Gazi Üniversitesinin lehine olduğu saptanmıştır. Yine içsel motivasyon alt boyutunda Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=21,91$) ile Gazi Üniversitesi ($X=22,77$) arasında olduğu saptanmıştır. Bu anlamlılığın Yıldırım Beyazıt Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir ve Ankara Üniversitesi ($X=22,45$) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=21,91$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın Ankara Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon alt boyutunda diğer üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Kendine güven alt boyutunda, Gazi Üniversitesi ($X=5,43$) ile Ankara Üniversitesi ($X=4,69$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Yine kendine güven alt boyutunda Hacettepe Üniversitesi ($X=4,33$) ile Gazi Üniversitesi ($X=5,43$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu farklılığın Gazi Üniversitesi lehine olduğu saptanmıştır. Yine kendine güven alt boyutunda Gazi Üniversitesi ($X=5,43$) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=4,79$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın Gazi Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Kendine güven alt boyutunda diğer üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Risk alma alt boyutuna göre incelendiğinde ise; Yıldırım Beyazıt Üniversitesinin ($X=17,81$), Ankara Üniversitesi ($X=18,79$), Hacettepe Üniversitesi ($X=18,39$) ve Gazi Üniversitesi ($X=18,58$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın Gazi Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Risk alma alt boyutunda diğer üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$), (Tablo 3).

Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar destekler niteliktedir. Sungur'un üniversite öğrencilerine yönelik çalışmasında yaratıcı sorun çözme programının etkililiği araştırılmıştır. Programı alan öğrenci grubunun anlamlı farklılık ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmamızda elde edilen bulguların aksine Karaçelik (2009), Toyran (2015), Çoban (2010), Çetingöz (2002), Gülel (2006), Dilek (2013) ve Bender (2006) tarafından yapılan araştırmalar da bizim bulgularımızın aksine sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin eğitim gördükleri okul değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dünyadaki insan sayısı kadar kişilik tipleri ve karakteristik özellik mevcuttur. Öğrenci sayısının fazla olmasının insan ve fikir çeşitliliğini beraberinde getirdiği; bu nedenle yaratıcı fikirlerin oluşması ve gün yüzüne çıkması için uygun bir zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okudukları bölüm değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki fark incelendiğinde; öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutundan içsel motivasyon ($t_{1028}=-2,55$, $(X=22,59)$) ve kendine güven alt boyutunda ($t_{1028}=-2,24$, $(X=5,00)$) anlamlı fark tespit edilmiştir bu farkın antrenörlük bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Risk alma alt boyutunda ise ($t_{1028}=2,10$, öğretmenlik bölümünün lehine $(X=18,64)$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Katılımcıların okudukları bölüm ile amaç yönelimlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). (Tablo 4).

Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar destekler niteliktedir. Yılmaz (2009), Şahin (2016) yılında yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık elde etmiştir. Araştırmamızda elde edilen bulguların aksine bulgular tespit edilememiştir. Bu durumun alan ile ilgili çalışmaların az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkıldığı zaman öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okullarda staj dışında eğitim vermediklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca antrenörlük bölümünün lehine anlamlı fark çıkan sonuçlarda

ise, öğrencilerin hem ders içi uzmanlık hem de özel branş dersleri veriyor olabilmeleri bir avantaj olarak düşünüle bilinir. Yani, alanlarına ilişkin pratik yapma imkânı antrenörlük bölümünde öğretmenlik bölümüne göre daha fazladır.

Öğrencilerin okuduğu sınıf değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik $F(4,637; P<.05)$ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre amaç yönelimlilik alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=7,35$) ile 3.sınıf ($X=7,84$) öğrencileri arasında, 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu, 2.sınıf öğrencileri ($X=7,30$) ile 3.sınıf ($X=7,84$) öğrencileri arasında, 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu ve 4.sınıf öğrencileri ($X=7,37$) ile 3.sınıf ($X=7,84$) öğrencileri arasında, yine 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

Öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri içsel motivasyon alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(2,897 ; P<.05)$. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre içsel motivasyon alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=7,35$) ile 4.sınıf ($X=7,37$) öğrencileri arasında olduğu ve bu anlamlılığın 4.sınıfların lehine olduğu tespit edilmiştir. Yine yaratıcı kişilik özellikleri kendine güven alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(4,183 ; P<.05)$. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre kendine güven alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=5,11$) ile 4.sınıf ($X=4,60$) öğrencileri arasında olduğu ve bu anlamlılığın 1.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri risk alma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($P>.05$).

Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar destekler niteliktedir. Çetingöz (2002) okul öncesindeki öğretmen adaylarına yapmış olduğu çalışmasında 2. sınıfta eğitim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerin diğer sınıflara nazaran analizler sonucu yüksek elde edilmiştir. Bear (1996) çalışmasına üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfları dahil etmiştir ve yaratıcılığın yaşa bağlı olarak yani yaş arttıkça yaratıcılıklarının da arttığını savunmuştur.

Zeytun (2010) yine Dokuz Eylül Üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine yapmış olduğu çalışmasında bizim çalışmamızla benzer sonuçlar elde etmiş.

Araştırmamızda elde edilen bulguların aksine Kılınç (2019) ve Toyran (2015) tarafından yapılan araştırmalar da bizim bulgularımızın aksine sonuçlar elde etmişlerdir.

Elde ettiğimiz istatistiksel sonuçları değerlendirdiğimizde; 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin, okula yeni başlamanın heyecanı ve kendilerini kanıtlama hevesleri ile yaratıcılıklarının ön plana çıktığını söyleyebiliriz. 4.sınıf öğrencilerinin ise mesleğe adım atacakları ve yeni nesillerin yetiştirilmesinde katkıları olacağı için daha hevesli olup, verimli olma çabalarından kaynaklı yaratıcılık yönlerini daha görünür bir şekilde ortaya çıkardıkları düşünülebilir.

Öğrencilerin oynattıkları oyunun yeri değişkeni ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik, içsel motivasyon ve kendine güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Öğrencilerin oynattıkları oyunun alanına göre risk alma alt boyutu arsında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(3,750 ; P<.05)$. Farkın hangi oyun alanı arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre risk alma alt boyutunda sınıf içi oyunlar ($X=18,14$) ile salon oyunları ($X=18,62$) arasında olduğu ve bu anlamlılığın salon oyunlarının lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

Çıkan istatistiksel sonuçlara baktığımızda; öğretmen adaylarının oyunları nasıl ve nerede oynayacakları tamamen öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak seçmiş olması gerektiği gibi ayrıca hava şartları, okulların fiziki yeterliliği ve ekipman kapasitesi oyunun oynanacağı yeri etkileyen faktörler olabileceği düşünülmektedir. Burada öğretmene düşen görev ise, mevcut fiziki koşullar ve malzemeler ile oyun çeşitliliğini arttırabilmektir. Bunun da yaratıcı bir kişiliği gerektirmekte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin, öğrencilere oynattıkları oyun türü ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutları arasındaki Anova testi sonuçları verilmiştir (Tablo 7). Buna göre, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik, içsel motivasyon ve kendine güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Öğrencilerin, öğrencilere oynattıkları oyun türüne göre risk alma alt boyutu arsında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $F(5,348 ; P<.05)$. Farkın hangi oyun türü arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre risk alma alt boyutunda Şans Oyunları ($X=18,12$) ile Mücadele-Yarışma Oyunları ($X=18,67$) arasında olduğu ve bu anlamlılığın Mücadele-Yarışma Oyunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Ve yine risk alma alt boyutunda Gösteri-Rol Oyunları ($X=18,12$) ile Mücadele-Yarışma Oyunları ($X=18,67$) arasında olduğu ve bu anlamlılığın Mücadele-Yarışma Oyunları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Bu sonuçlardan yola çıkıldığında; hayatın temelinde var olan mücadele, spor alanında da kendini göstermektedir. Bireylerin, rekabete dayalı bir oyunda kendilerini diğerlerinden bir adım öne çıkarabilmek için yaratıcı yönlerini daha iyi bir şekilde ortaya koyabileceklerini düşünmekteyiz.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları arasındaki t-testi sonuçları verilmiştir (Tablo 8). Buna göre, öğrencilerin eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları incelendiğinde, cinsiyet ile alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Yapılan çalışmalar da elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Tortop ve Ocak (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni üzerinde anlamı bir fark olup olmadığını tespit etmek için istatistiki analizler yapmışlardır ve bu analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Yine Yılmaz vd. (2019) beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerini inceledikleri çalışmada cinsiyet değişkeni üzerinde yapılan istatistiki araştırmada anlamlı bir farklılık bulamamışlardır ve bu sonuçlardan yola çıkıldığı zaman yapılan çalışmalar bizim çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırmamızda elde edilen bulguların aksine (Alemdağ vd. 2014) yılında yapmış olduğu çalışma bizim bulgularımızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için yapılan test sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum aynı üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin, cinsiyetten bağımsız olarak, eğitsel oyun oynatma öz yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okudukları okul değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde (Tablo 9), okuduğu üniversiteler ile planlama $F(21,506)$ ve değerlendirme $F(4,604)$ alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testin sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi ($X=18,65$) ile Ankara Üniversitesi ($X=18,29$), Hacettepe Üniversitesi ($X=17,92$) ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=17,81$) öğrencileri arasında, Gazi Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin okuduğu üniversiteler ile uygulama alt boyutu arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Öğrencilerin okudukları okul değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, okuduğu üniversiteler ile değerlendirme alt boyutunda Ankara Üniversitesi öğrencileri ($X=13,89$) ile Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($X=13,43$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu anlamlılığın Ankara Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar bizim bulgularımızı desteklemektedir (Tepe ve Demir, 2012), (Palut, 2003).

Araştırmamızda elde edilen bulguların aksine (Guo, Dynia, Pelatti ve Justice, 2014; Sun, 2017) yapılan çalışmalar da vardır.

Bu durumun sebebinin ise; üniversitelerin sosyal tesis kullanım imkanlarının farklı olması ve bu farklılığın öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Anlamlı farklılığın tespit edilemediği alt boyutlarda ise, üniversitelerin eğitim düzeylerinin birbirlerine yakınlıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin okuduğu bölüm değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları arasındaki sonuçlar verilmiştir (Tablo 10). Buna göre, öğrencilerin eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutları incelendiğinde, okuduğu bölüm değişkeni ile alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığı zaman bizim çalışmamızı desteklemektedir (Tortop ve Ocak, 2010; Akmeşe ve Kayhan, 2015), Yılmaz vd. (2019). Bunun yanında çalışmamızla tezat teşkil eden çalışmalar da (Alemdağ vd., 2014) mevcuttur.

Öğrencilerin okudukları bölüme göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmasının sebebinin ise, araştırmaya dahil olan öğrencilerin kendilerine ait farklı branşlardan kaynaklanan farklı bakış açılarına sahip olmaları düşünülebilir.

Öğrencilerin okuduğu sınıf değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin planlama $F(2,654)$ alt boyutunda ve uygulama alt $F(5,455)$ boyutunda arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark tespit edilmiştir ($p<.05$), (Tablo 11). Farkın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan testler sonucuna göre, planlama alt boyutunda 1.sınıf öğrencileri ($X=18,34$) ile 3.sınıf ($X=18,07$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın 1.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Uygulama alt boyutunda ise 1.sınıf öğrencileri ($X=18,21$) ile 3.sınıf ($X=17,73$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın 1.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Yine uygulama alt boyutunda 3.sınıf öğrencileri ($X=17,73$) ile 4.sınıf ($X=18,16$) öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve bu anlamlılık 4.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğrencilerin okuduğu sınıf değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin değerlendirme alt boyutunda ise sınıflar arasın anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Literatür taraması yapıldığında bu alan ile ilgili çalışmaların eksik olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sınıf değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Bunu sebebinin ise, öğretmen ve antrenör adaylarının eğitimleri süresince almış oldukları drama dersi ve eğitsel oyun derslerinin farklı dönemlerde ve sınıflarda verilmesinden kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Öğrencilerin oynattıkları oyunun alanı değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin planlama alt boyutunda sınıf içi oyunlar ($X=17,94$) ile salon oyunları ($X=18,37$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$), (Tablo 12). Bu anlamlı farklılığın salon oyunlarının lehine olduğu görülmektedir. Uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar bizim sonuçlarımızı (Tortop ve Ocak, 2010; Akmeşe ve Kayhan, 2015) destekler niteliktedir. Yine bunun yanında çalışmamızla tezat teşkil eden çalışmalar da Yılmaz vd. (2019) mevcuttur.

Öğretmen adaylarının oynattıkları oyun alanı değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin analizler sonucuna bakılarak; öğretmen adaylarının eğitim gördükleri şehrin kış aylarının soğuk ve yağışlı bir şekilde geçmesinden kaynaklı olarak bahçe oyunlarının oynatılamayacağı ve bu nedenle salon oyunlarının tercih edildiği söylenebilir.

Öğrencilerin, öğrencilere oynattıkları oyun türü değişkeni ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilik ölçeğinin planlama ($p < .05$), (Tablo 13). Farkın da planlama $F(6,969)$ alt boyutu, uygulama $F(7,101)$ alt boyutu ve değerlendirme $F(3,118)$ alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mücadele ve yarışma oyunları ($X=18,43$) ile şans oyunları ($X=17,90$) ve macera-heyecan oyunları ($X=18,04$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir ($p < .05$). Bu anlamlılığın mücadele ve yarışma oyunlarının lehine olduğu görülmektedir. Uygulama alt boyutunda ise, macera-heyecan oyunları ($X=17,63$) ile mücadele ve yarışma oyunları ($X=18,20$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmektedir ($p < .05$). Bu anlamlılığın mücadele ve yarışma oyunları arasında olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutunda ise, şans oyunları ($X=13,50$) ve mücadele ve yarışma oyunları ($X=18,80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir ve bu farklılık mücadele ve yarışma oyunları lehine olduğu gözlemlenmektedir ($p < .05$). Alt boyutlara bağlı olarak diğer oyun türleri aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Akmeşe ve Kayhan (2015); Yılmaz vd, (2019) yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir ve çalışmamızı kısmen destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğrencilere oynattıkları oyun türü ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılıktan yola çıkarak, oyunlar her yaşta oynanılabilineceği gibi kısıtlanacağı bir yer yoktur. Dolayısıyla oyun alanları bu durumda büyük önem taşımaktadır. Oyun alanları bizlere oyunun hangi türde oynanılacağı hakkında yol gösterir.

Sonuç olarak çalışmamızın katılımcıları açısından beden eğitimi ve spor öğretmeni ile antrenörlük eğitimi alan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinde amaç

yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma kademelerinde eksiklerinin olduğu gibi yine aynı şekilde eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinde de planlama, uygulama ve değerlendirme kademelerinde de eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Bu durum göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının öğrencilerle daha fazla bir arada zaman geçirmesi, adaylar gözlemlenerek gelişimlerinin desteklenmesi ve çalışmanın farklı örneklem grubuna uygulanarak elde edilen sonuçların karşılaştırılması bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara yön vermesi açısından önemlidir.

Öneriler

- İleride yapılacak çalışmalarda, evren ve örneklem grubu farklı şehirler ve bölgeleri kapsayacak bir araştırma yapılabilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda, üniversitelerin farklı bölümleri çalışmalara dahil edilebilir.
- İleride yapılacak çalışmalar, sadece öğretmen ve öğretmen adayları ile akademisyenler arasında yapılabilir.
- İleride yapılacak çalışmalar, sadece öğretmenlere yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Akaygün Cüntay, S. (2005). “Çocuklarda Yaratıcılığı Desteklemek”. *Çocuk ve Aile Dergisi*, Ocak.
- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi SBE.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul İkinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Akmeşe, P. ve N. Kayhan (2015). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Cilt 29, Sayı 2, 43-60.
- Akturan, A. (2015). *Algılanan Güçlendirme İklimi, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Yaratıcı Performans Arasındaki İlişkilerin Saptanması*. (Doktora Tezi) Kocaeli Üniversitesi SBE.
- Altınkök, M. ve Yılmaz, A. (2018). Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Pepe, Kadir ve Karataş, Özgür (ed.), *Spor Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar*. (239-253). Ankara: Gece Akademi.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arnas, A. Y. (2007). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Aslan, A. (2001). “Kavram Boyutunda Yaratıcılık”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 16, 15-21.
- Bear, J. (1996). “Does Artistic Creativity Decline During Elementary School?”. *Psychological Reports*, Volume 78, Issue 3, 927-930.
- Bee, H. (1992). *The Developing Child*. (Sixth Edition). New York: Harper Colling Publishers.
- Bee, H. (1994). *Lifespan Development*. New York: Harper Colling Publishers.

- Bee, H. (1996). *The Growing Child*. New Jersey: Simon & Schuster A. Viacom Company.
- Bender, M.T. (2006). *Resim İş Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Bocconi, S., Kamylyis, P. ve Punie, Y. (2012, Ekim). Creative Classrooms: A Systemic Approach. Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability for Mainstreaming ICT-Enabled Innovation for Learning in Europe, Greece.
- Bompa, T.O. (1998). *Antrenman Kuramı ve Yöntemi*. İlknur Keskin-A.Burcu Tuner (çev.). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Bozoklu, F. (1994). *Okulöncesi Çağdaki Dört-Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Brantlinger, E. (1991). Home- school partnerships that benefit children with special needs. *The Elementary School Journal*, 91(3): 249-259.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çağlayan Tunç, A. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Yapılarının Zaman Yönetimi ve Serbest Zaman Tatmini ile İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.
- Çağlayan Tunç, A. (2020). "Anxiety and Psychological Well-Being Levels of Faculty of Sports Sciences Students". *International Education Studies*, Volume 13, Issue 5, 117-124.
- Çağlayan Tunç, A. (2020). "Investigation of the Relationship Between Humor Coping and Psychological Strength of University Students Doing Sports". *International Journal of Applied Exercise Physiology*, Volume 9, Issue 3, 47-54.
- Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın Gelişimi. Çelebi Öncü, Elif (ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (82-94). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çetingöz, D. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Çoban, B. ve E. Nacar (2006). *İlköğretim 1. Kademedeki Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Demirci, C. (2007), “Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 32, Sayı 32, 65-75.
- Dere, Z. (2004). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcı Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Anne-Baba Tutumları ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi SBE.
- Edwards, L. C. (2006). *The Creative Arts A Process Approach for Teachers and Children*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Emir, S. Tolga Erdoğan. vd. (2007). “Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakülteleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 73-87.
- Eratay, E. (1993). *7 ve 11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıkları ile Psikososyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi FBE.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. (Second Edition). New York: Norton Publication.

- Erşan, Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (İş) ile İlgili Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Feldman, D., H. (1999). The Development of Creativity. Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (169- 186). UK: Chambridge University Press.
- Fink, R. S. (1994). “Bilişsel Gelişimde Düşsel Oyunun Rolü” Müge Artar, F. Oktay Zorlu (çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2, 941-954.
- Gazezoglu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Özbakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Handan Balkara (çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. B. Seçkin Yüksel (çev.). İstanbul: Varlık Yayıncılık.
- Graham G, Holt S. A., Parker H. M. (1987) *Children Moving*, Mayfield New York: McGraw Hill Education
- Guilford, J.P. (1967). “Creativity Yesterday, Today, and Tomorrow”. *American Psychologist*, Volume 1, Issue 1, 3-14.
- Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Günel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi SBE.
- Güler D.T. (2011). *6.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki “Hücre Ve Organelleri” Konusunun Eğitsel Oyun Yöntemiyle Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi EBE.

- Güney, K. N. (2009). “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 42, Sayı 2, 163–182.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Haktanır, G. (ed.) (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı
- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hazar M. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*, Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.
- Henniger, M. L. (1999). *Teacging Young Children*. New Jersey:Merrill Prentice Hall.
- <http://www.okulonceciyiz.biz/archive/index.php/t-1215.html>. (Erişim Tarihi: 10.09.2020)
- Huizanga, J. (2010). *Homo Ludens*. Mehmet Ali Kılıçbay (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Işık A.D (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Bireyleler Yetiştirmede Görev ve Sorumlulukları”. *International Journal of Social Science*, Volume 6, Issue 6, 585-601.
- Işıldak, S. (2008). “Yaratmada İlk Adım”. *İmge ve İmgelem Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 2, Sayı 1, 64–69.
- Johnson, A.P. (2015). “Understanding Creativity”. *Journal of Gifted Education and Creativity*, Volume 3, Issue 3, 11-20.
- Johnson, L. L., Yawkey, D. T. ve Christie, F. J. (1987). *Play and Early Childhood Development*. New York: Harper Collins Publishers.
- Kale R. ve E. Erşen (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karabulut Temel, E. (2018). *Yaratıcılık*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

- Karadağ, E. ve N. Çalışkan (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama Oyun ve İşleniş Örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazu, H.M ve F. Kenç (2002). “Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Yaratıcılık Eğitimine Etkisi”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Cilt 74, Sayı 75, 19-23.
- Kemple, K.M ve S.A. Nissenberg (2000). “Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families are Part of it”. *Early Childhood Education Journal*, Volume 28, Issue 1, 67-71.
- Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi SBE.
- Kılıç, K. (2020). *Zihinsel Engelli Bireylere Uygulanan Eğitsel Oyunların Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi SBE.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, Hazırlık Ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi SBE.
- Kılınç, K. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBE.
- Koç Ş. ve Y. Çobanoğlu (1994), “İlköğretimde Beden Eğitimi Dersinin Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma”, (Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, M.E.B.Yayınları), Manisa.
- Kuter M. ve F. Öztürk (1999). *Antrenör ve Sporcu El Kitabı*, Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). “The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the Evidence”. *Psychological Bulletin*, Volume 139, Issue 1, 1–34.
- Mangır, M. (1993). “Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi”. *Yaşadıkça Eğitim*, Cilt 26, Sayı 16, 14-19.

- March, E. G. ve P. Pattison (2006). “Semantic verbal fluency in Alzheimer’s disease: Approaches beyond the traditional scoring system. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Volume 28, Issue 4, 549–566.
- Mediacat, (2002) *Pazarlama İletişimi Dergisi*, Sayı 85.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). *Oyun Etkinliği-I. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Psikomotor Gelişim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nichols B. (1997). “Öğrenme ve Motor Öğrenme”, Yeşim Bulca (çev.) *Spor Ekin*. Cilt 1, Sayı 1, 1301-4390.
- Nicolopolou, A. (2010). “The Alarming Disappearance of Play From early childhood education”. *Early Childhood Education*, Volume 53, 1-4.
- Oğuzkan, Ş., Ö. Demiral ve G. Tür (2001). *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Oktay, A. (1998). “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:137, 26-27.
- Oktay, A. ve Ö. Polat (ed.) (2005). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). “Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* Cilt 6, Sayı 3, 1535-1552.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2007). *Niçin Oyun?* İstanbul: Anfora Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBE.
- Özmen Ö. (1999). *Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni*, Ankara: Bağırhan Yayınevi.

- Öztürk, N. (2008). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerini Kazanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, FBE.
- Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi SBE.
- Pehlivan, H. (2016). "Oyunun Gelişim ve Öğrenmede Rolü". *Journal of Human Sciences*, Volume 13, Issue 2, 3280-3292.
- Qian M, Plucker JM. Shen J. A. (2010). "Model of Chinese Adolescents Creative Personality". *Creativity Research Journal*, Volume 22, Issue 1, 62–67.
- Read, K., ve Patterson, J. (1980). *The Nursery School And Kindergarten*. NewYork: Holt,Rinehart ve Winston.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Birleşik Matbaa.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. New York: Suny Press.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child Psychology*. United Kingdom:Blackwell Publishing.
- Seefeld, C., & Barbour, N. (1994). *Early childhood education*. New York: Macmillan Publishing Company
- Sel, R. (1990). *Her Yasa Göre Oyunlar, Rontlar, Halk Dansları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1996). "Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri". *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm> (Erişim Tarihi: 25.05.2020).
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sezgin, E. (2004). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi SBE.
- Sheridan, M. D. (2005). *Play in early childhood from birth to six years*. New York, 26-28.
- Songur, A. (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğretmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBE.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spor Bilim (2005). *Çocuk Oyun ve Spor*. http://www.sporbilim.com/t_cocuk.html (Erişim Tarihi:20.04.2020)
- Sucuoğlu, B. ve T. Kargın, (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2005). Yaratıcılığı Geliştirmek: Sünbül, A. M. (ed.) *Öğretmenin Dünyası*, (155-168). Ankara: Mikro.
- Şahin, F. ve Ş. Danışman (2017). “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması”. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 7, Cilt 2, 747-760.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü ile Yaratıcı Kişilik ve Yaratıcı Çevre İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi SBE.
- TDK. (2018). Türkçe Sözlük. <http://sozluk.gov.tr/>
- Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE.
- Tezci, E., Karaca, D. & Sezginsoy, B. (2008). “The Study Of Reliability And Validity Of Creative Materials”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 7, Issue 1, 1303-6521.

- Timurkaan, S., Özen, G., Güllü, M., Meriç, F., Uğraş, S., & Çelik Çoban, D. (2013). *Güzel sanatlar ve spor liseleri / eğitsel oyunlar*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Norms-technical manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1993a). "The Beyonders In A Thirty Year Longitudinal Study Of Creative Achievement". *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, Volume 15, Issue 3, 131–135.
- Torrance, E.P. (1964). Education and Creativity. Calvin W. Taylor (ed.), *Creativity: Progress and Potential*. (50-90). USA: Mcgraw-Hill Book Company.
- Tortop, Y. ve Y. Ocak (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 14- 22.
- Troyer, A.K., Moscovitch, M., Winocur, G., (1997). "Clustering And Switching As Two Components Of Verbal Fluency: Evidence From Younger And Older Healthy Adults", *Neuropsychology*, Volume 11, Issue 1, 138-146.
- Tüfekçioğlu, U. (ed.) (2008). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Önemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ulcay, S. (1993). "Okul Öncesi Kuruluşlarda Yaratıcılık". *2-3 Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Upitis, R. (2014). *Creativity; The State of the Domain*. In *Measuring What Matters*, Toronto: People for Education.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Vural, B. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Weisberg, D. S. (2015). "Pretend play. Wiley Interdisciplinary Reviews". *Cognitive Science*, Volume 6, Issue 3, 249–261.
- Yalçınkaya, T. (2004). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Yavuz, Y. ve S. Halide (1999). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi. SBE.
- Yenilmez, K. ve B. Yolcu (2007). “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 18, 95-105.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San Tic. A.Ş.
- Yıldız, F. Ü. ve T. Şener (2007). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, A., H. Kırımoğlu (vd.) (2019). “Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İl Örneği)”. *Turkish Studies Dergisi*, Cilt 14, Sayı 7, 4131-4144.
- Yolcu, E. (2001). *Solyanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 Yaş)*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi EBE.
- Yüksel, B. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Zeytun, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Zorba E. (2001). *Fiziksel Uygunluk*, Ankara: Gazi Kitapevi.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgiler

Değerli Katılımcı, bu araştırma Tez kapsamında hazırlanmış olup verilen cevaplar Hicbir Sekilde Üçüncü Bir Sahis, Kurum veya Kurulusa Verilmeyecektir. Çalışma sonunda elde edilecek çıktının doğruluğu ve güvenilirliği açısından vereceğiniz cevaplar önem arz etmektedir. Lütfen her soruya size en **uygun şıkkı (X) şeklinde** işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi Ezgi Selin GENÇ
Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı

DEMOGRAFİK BİLGİLER			
1	Cinsiyeti	Kadın ()	Erkek ()
2	Okuduğunuz Sınıf	1 () 2 () 3 () 4 ()	
3	Okuduğunuz Okul	Gazi Üniversitesi () Ankara Üniversitesi () Hacettepe Üniversitesi () Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
4	Okuduğunuz Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () Antrenörlük ()	
5	Öğrencilerinizle En Çok Nerede Oyunlar Oynamak İstersiniz	Sınıf İçi Oyunlar () Bahçe Oyunları () Salon Oyunları ()	
6	Öğrencilerinizle En Çok Hangi Tür Oyunlar Oynamak İstersiniz	Şans Oyunları () Gösteri -Rol Oyunları () Macera - Heyecan Oyunları () Mücadele-Yarışma Oyunları ()	

Ek 2: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)

Bu çalışma kişisel özelliklerinizi anlamanıza yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Okuduğunuz her cümle için, düşüncenize en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe “X” işareti koyunuz. Örnek olarak, okuduğunuz cümledeki ifadeye kesinlikle katılmıyorsanız, cevap kısmındaki ilk kolona “X” işareti koyunuz. Eğer belirtilen ifadeye bazen katılıyorsanız, ikinci kolona “X” işareti koyunuz ve diğer kolonlar için aynı şekilde fikrinizi belirtiniz.

Maddeler					
1.Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım.	1	2	3	4	5
2.Sadece problemler beni doğrudan etkilediği zaman problemler hakkında düşünmeye çalışırım*	1	2	3	4	5
3.Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim	1	2	3	4	5
4.Sadece kolay olan problemler hakkında düşünmek isterim.	1	2	3	4	5
5.Birşey yaparken hep aynı yolu/yöntemi izlerim. *	1	2	3	4	5
6.Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
7. Bilmece türü zekâ oyunları oynamayı severim	1	2	3	4	5
8. Yeni şeyler yapmayı severim.	1	2	3	4	5
9. Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
10.Birçok şeyi kendim denemek isterim.	1	2	3	4	5
11.Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım. *	1	2	3	4	5
12.Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip	1	2	3	4	5
13.Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlarla	1	2	3	4	5
14.Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam.	1	2	3	4	5
15.İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim.	1	2	3	4	5
16.Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur.	1	2	3	4	5
17.Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim.	1	2	3	4	5

Ek 3: Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Oyun süreci çocukların ihtiyaçlarına göre planlanmalı					
2. Oyun süreci çocuğun haz alma ilkesine dayalı planlanmalı					
3. Oyun etkinlikleri işitsel materyallerle zenginleştirilmeli					
4. Oyun etkinlikleri duysal materyallerle zenginleştirilmeli					
5. Oyun etkinliğine ayrılan süre bittiğinde oyun bitmeli					
6. Oyun sonunda kazanan ve kaybeden olmalı					
7. Oyun uygulanırken kurallara uymayanlara ceza verilmeli					
8. Oyunun uygulaması sırasında kurallar esnetilmemeli					
9. Oyun etkinlikleri sonrasında amacıma ulaşım ulaşamadığımı değerlendirilmeli					
10. Oyun etkinlikleri sonrasında kullanılan araç-gereç ve mekân değerlendirmesi yapılmalı					
11. Değerlendirmede uygun ölçme araçları kullanılmalı					

Ek 4: MŞÜ Etik Kurul Komisyon İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/03/2020-E.4773

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 25/03/2020	Toplantı Sayısı: 4	Karar Sayısı: 25
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Prof. Dr. Cevad SELAM başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-5: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğünün 11/03/2020 tarihli ve E.4166 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Engelliler İçin Egzersiz ve Spor Bölümünde görev yapmakta olan Dr. Öğr. Üyesi Anke YILMAZ'ın sorumlu araştırmacısı olduğu "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğüne bildirilmesine,</p> <p>Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN		
Prof. Dr. Cevad SELAM Rektör Yardımcısı		
ÜYE Prof. Dr. Harun POLAT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE Doç. Dr. Hanifi KÖRKOCA SBF Öğr. Üyesi	ÜYE Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Hasan TASALI SBF Öğr. Üyesi	ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SALMAZZEM İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Demet DENİZ YILMAZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Recep YILMAZ İİF Öğr. Üyesi	ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Sedat KARDAŞ Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	

Ek 5: MŞÜ Yayın Etik Kurulu Değerlendirme Formu

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	11/03/2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	25/03/2020
Karar tarihi	25/03/2020

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan

Prof. Dr. Cevad SELAM

Üye

Prof. Dr. Harun POLAT

Üye

Doç. Dr. Hanifi KÖRKOCA

Üye

Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan TASALI

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SALMAZZEM

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Demet DENİZ YILMAZ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Recep YILMAZ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Sedat KARDAŞ

Ek 6: MŞÜ Etik Kurul Komisyonu İzin Dilekçesi



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
BAŞKANLIĞINA

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Eğitimi ABD öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ'ın sorumlu araştırmacısı olduğu 'Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi' isimli yüksek lisans tezinin etik olarak uygunluğunun Etik Kurul tarafından değerlendirilmesi için gereğini saygılarımla arz ederim.

10.03.2020
Ezgi Selin GENÇ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Ezgi Selin GENÇ
Doğum Yeri ve Tarihi	Ankara / 19.11.1994
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Bartın Üniversitesi, BESYO, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Muş Alparslan Üniversitesi, SBE, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	<p>Genç E.S., Turgut M. (2016). Bartın Üniversitesinde Okuyan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası Spor Bilimleri Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi. 27-29 Mayıs 2016, Gaziantep.</p> <p>Genç E.S., Turgut M. (2017). Yetişkin Bireylerde Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Uyku Kalitesi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi 10-12 Mayıs 2017, Kırıkkale.</p> <p>Genç E.S. (2018). Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. 11. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi. 18-20 Nisan 2018, Muş.</p> <p>Karayol M., Genç E.S. (2018). Bireysel ve Takım Sporlarıyla</p>

	<p>İlgilenen Sporcuların Genel Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi. 10-12 Oct. 2018, İRAN / Tabriz.</p> <p>Genç E.S., Yılmaz A. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Fiziksel Aktiviteye Yönelik Uygulamaların İçerik Analizi (2008-2018). 12. Ulusal Öğrenci Spor Bilimleri Kongresi 24-26 Nisan 2019, Ağrı.</p> <p>Genç E.S. (2018). Zihinsel Engellilerde Fiziksel Aktiviteye Yönelik Uygulamaların İçerik Analizi. 5th International Eurasian Congress on “Natural Nutrition, Healthy Life and Sport”. 02-06 October 2019, Ankara.</p> <p>Genç E.S., Şekeroğlu M.Ö. (2019). Türkiye Kadınlar 1. Liginde Görev Alan Kadın Futbolcuların Psikolojik Sağlık ve Mental İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. 17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi 13-16 Kasım 2019, Antalya.</p> <p>Çağlayan Tunç A., Genç S., Genç E.S. (2020). Fitness Merkezlerinde Spor Yapan Kadın ve Erkeklerin Adalete Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi. 18. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi 7-10 Kasım 2020, Antalya.</p>
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumla	Batıkent Altay Futbol Okulları Futbol Antrenörlüğü Özel Mod Ankara Koleji Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İletişim	
E-Posta Adresi	ezgisgenc@gmail.com
Tarih	11.11.2019