



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 1-26

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.274303

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 02.06.16

Kabul Tarihi: 06.12.16

Erken Görünüm: 14.12.16

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz- Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Pelin Piştav Akmeşe*
Ege Üniversitesi

Nilay Kayhan**
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Oyun, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için öğrenme süreçlerinde kullanılacak etkili bir öğretim aracıdır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterlikleri ile mesleki öz-yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yöntemine göre planlanan araştırmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" kullanılmıştır. 127 özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları alan, oyun dersi alma durumları ve mesleki kıdemlerine göre oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme ile oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik düzeylerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları, oyun öğretimi etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve oyun öğretimi toplam puanları üzerinde, cinsiyetleri ise oyun etkinliklerini uygulama alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öz-yeterliklerinin incelendiği bu çalışma, oyunları öğretim aracı olarak ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi açısından önemlidir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, öz-yeterlik, oyun öğretimi.

Önerilen Atf Şekli

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.

**Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, E-posta: pelinakmese@gmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği, Gaziantep, E-posta: nilaykayhan@gmail.com

Oyun, doğaçlamadan çıkan ya da geleneksel olarak varolan kurallar bütünüdür. Oyun oynayanlar, oyunların kendi normları ve kuralları içerisinde bir süreç geliştirirler. Tek başına oynanan oyunlar olduğu gibi, eşle ya da rakiple kurulan oyun türleri de mevcuttur. Bu özellikleri oyunların her şekilde bir etkileşimi içerdiğinin kanıtıdır. Oyun yalnızca bir eğlence aracı değil, oynayanın kendi kişisel eğilimlerinin, duygu ve çatışmalarının istek ve hayallerinin de yer aldığı bir eylemdir. Bu bakımdan çocuklar için oyun kurmak bir anlamda çevresi ile etkileşime geçmeyi, isteklerini belirtmeyi, amacını, sevgisini açıklamayı sağlayan bir ifade aracıdır. Duygusal bir ifade aracı olduğu kadar, çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde, yeni öğrenme kazanımları elde etmesinde de etkilidir. Çünkü oyun, öğrenmek için bir araçtır. Oyunlarda çoğunlukla bilinen yaşantıların yeniden tekrarlanması, değişikliklerle geliştirilerek sürdürülmesi sözkonusudur. Bütün bu özelliklerine bağlı olarak, oyunların çocuklarda bilişsel, duygusal, fiziksel gelişim ile öğrenmeye katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2012).

Oyun, özellikle erken çocukluk döneminde etkili bir öğretim aracı olarak kabul edilmektedir (Meyer, 2013; Stanley ve Konstantareas, 2007). Çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin hızla geliştiği bir dönem olan erken çocukluk yıllarına yönelik okul öncesi programı incelendiğinde; kazanımların, oyun temelli kurgulanarak etkinliklere dönüştürülebileceği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2013). Oyun bir anlamda çocuk için hayali ve soyut kavramların, somut ve kalıcı yaşantılara dönüşmesini sağlayarak, çocuklar için en doğal öğrenme ortamını sunar. Oyun ortamı içinde çocuklar, öğrenme sürecini deneysel ve katılım ilkesine göre gerçekleştirmektedirler (Baltra, 1990; Bergen ve Mauer, 2000; Çakmak-Güleç, 2012; Sevinç, 2004).

Oyun ile ilgili tanımlar incelendiğinde; özellikle gelişim alanları ile ilgisine dikkat çekildiği görülmektedir (Meyer, 2013; Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013a, 2013c). Küçük yaşlardan itibaren çevresini inceleme, keşfetme, merak duygusu ile hareket etme özelliği bulunan çocuklar, oyun oynarken yaşadığı dünya ile ilgili birçok şeyi birarada deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Yaşantıya dayalı bu süreçte çocuk, dokunsal ve sözel birçok uyarıcı ile karşılaşmaktadır. Bu deneyimler bireysel olduğu kadar grup ile hareket etme becerilerini de geliştirme imkanı sunmaktadır (Stanley ve Konstantareas, 2007; Yavuzer, 1999). Bu anlamda oyun, yetişkinler tarafından çocuklar için etkili bir değerlendirme, müdahale ve öğretim aracı olarak kullanılabilir (Finn ve Fewell, 1994). Çocukların oyun davranışları ve süreçteki etkileşimleri incelenerek, gelişimleri hakkında birçok doğru bilgiye ulaşılabilmektedir (Weisberg ve diğ., 2013a, Weisberg, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013b). Aynı zamanda oyun ortamı, çocuklar için doğal bir ortamdır. Ebeveynler ve öğretmenler bu sürece dahil olarak ya da oynama sürecinde çocukları izleyerek bilişsel, dil, sosyal ve fiziksel becerilerini değerlendirebilirler (Baltra, 1990; Meyer, 2013; Ranalli, 2008). Oyun, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi yönünde ilerleyen yıllardaki okul başarılarını da etkilemektedir (Christie ve Roskos, 2006; Frank, Goodman ve Tenenbaum, 2009; McCune, 1995; Singer, 1998). Oyunların öğretim aracı olarak kullanılmasının nedeni üç temel faktörle açıklanmaktadır. "Model alma, taklit ve sosyal beceriye dayalı bilişsel süreçleri içeriyor olmasıdır. Oyun oynarken çocuklar, öncelikle bilişsel bir organize olma süreci yaşarlar, ardından oyunu başlatır veya katılım gösterir, son olarak sosyal etkileşim kurarak model alır, taklit eder veya bir önceki oyun deneyimi ile bir bağ kurarlar. Çocuk, oyunda yetişkini veya arkadaşını izler. Bu izleme aslında bir anlamda pekiştirme ve yeni öğrenme sürecidir. Bu bağlamda oyun, etkileşim yoluyla doğal bir kabul ve uyum sürecidir. Çocuk, ister bireysel ister grup oyunları olsun oyuna katılım göstermek için bir rol dağılımı içine girer, kendini ifade eder, sıra alır ve izler. Oyunların bu özelliği, çocukların sosyal ve dil gelişimini desteklediğinin bir göstergesidir (Bergen ve Mauer, 2000; Lillard ve diğ., 2013).

Son yıllarda oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi konusunda, öğretmenlerin ve anebabaların görüşlerini inceleyen araştırmalarda, oyunun çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimlerini desteklediği yönünde görüş birliği bulunmaktadır (Adıgüzel, 2012; Artar, 1999; Yıldız, 1992). Oyun sürecinde çocuklar birbiri ile doğal bir etkileşim ve öğrenmeye dayalı yaşantıları paylaşmaktadırlar. Bu deneyim onlar için oldukça değerli olup, öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların merak duygusu ve keşfetme özelliği, okul öncesi dönemde oyunların etkili bir öğretim aracı olarak kullanılmasını gerekliliğini ortaya

koymaktadır (Arı, 2003; Çelen, 1999; Dinç, 2012; Güleç ve Genç, 2010). Oyun, erken çocukluk dönemindeki çocuk için doğal ve merak duygularını harekete geçiren bir ortam yaratılmasında etkili olmaktadır (MEB, 2013; Pellegrini ve Galda, 1990; Weisberg ve diğ., 2013b). Okul öncesi eğitimin amaçları düşünüldüğünde çocukların eğitim aldıkları kurumlarda bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimi açısından desteklenmeleri ve aynı zamanda değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyunları öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanmaları önemlidir. Oyunlar, değerlendirme sürecinde çocukla bire bir etkileşim kurulmasına da yardımcı olmaktadır (Bruckman, 1999). Raban ve Coates (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların oyun oynarken gerçek dünya ile ilişkili gözlemlerinden, algılamalarından yola çıkarak sözcükleri seçtikleri ve buna yönelik bir oyun sergilediklerini vurgulamaktadır. Aynı çalışmada öğretmenlerin ya da ebeveynlerin, çocukların oyunları başlatma, oyuna katılma ve oyunu sürdürme davranışlarını, oyunda kalma zamanlarını ve etkileşimlerini, kullandıkları sözcük sayılarını gözlemleyerek ve not ederek dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde etkili bir araç olarak kullanabilecekleri belirtilmektedir. Buysse, Goldman ve Skinner (2002) oyunların akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların değerlendirilmesi amacıyla kullanılmasına yönelik çalışmalarında da; bilişsel gelişim yönünden yetersizliği olan ve dil gelişimi açısından akranlarını en az 6 ay ve daha fazla geriden takip eden çocukların; oyunun kurallarını anlama, verilen yönergeye uygun davranış sergileme bakımından desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların sözel yönergeleri az olan oyunlara daha uzun süre katılım gösterdiklerini, yetişkinlerin başlattığı oyunlara daha kısa sürede dahil olabildiklerini belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışmada, dil gelişiminin değerlendirilmesinde, oyun sırasında ve sonunda çocukların deneyimlerine ilişkin düşünceleri sorularak oyunun bir araç olarak kullanılabilirliği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, çocuklara oyun yaşantıları ya da duygularına yönelik resim çalışması yaptırmasının ardından çocukların düşüncelerini ifade etmelerini isteyerek oyunu bir değerlendirme aracı olarak da kullanabilecekleri belirtilmiştir (Guralnick ve Neville, 1997). Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi erken çocukluk döneminde dil gelişimi açısından, çocukların değerlendirilmeleri ve varolan gereksinimlerinin belirlenmesinde oyunların etkili olduğu şüphesiz bir gerçektir.

Oyunlar bir bakıma, sembolik bir yaşantıyı da içermektedir. Alanyazında sembolik oyunun dil gelişiminde önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir (Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2001). Çocuk oyun sırasında dil ve davranış yönünden bir öngörü sahibi olmaktadır. Her defasında aynı oyunları oynasa da, bir sonraki oyun sürecinde yeni sözcükleri kullanıp farklı davranışlar sergileyebilir (Pellegrini ve Galda, 1990; Poikkeus ve diğ., 2001). Bu durum, çocukların dil gelişimi için oyun etkinliklerinin çok önemli olduğunu göstermektedir.

Oyunlar, çocukların bireysel ve grup olarak kendilerini ifade etmeleri için fırsat sağlar. Bu anlamda sınıf ortamında çocukların bireysel farklılıkları, öğrenme gereksinimleri, bilişsel, dil ve sosyal becerileri de oyuna katılmaları konusunda etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri yönünden normal gelişim gösteren çocukların, oyun kurma ve oyunda rol alma becerilerinin dil becerilerinde yetersizlik yaşayan akranlarına göre daha ileride olduğu bilinmektedir. Oyun becerilerinin öğretimi grup ortamında yapılamıyorsa, yapılandırılmış ve bireysel eğitim ile çocukların oyun yaşantısı edinmeleri sağlanabilir. Oyun, farklı öğrenme yaşantılarında öğrenme hızını artırabilir. Bu nedenle yaşa ve gereksinime göre seçilen oyunların özellikleri önemlidir. Başlangıçta daha az işbirliği ile sözel iletişimi gerektiren, motor becerilerin taklidine dayalı oyun etkinlikleri (topa vurma, kovaya küt atma, oyuncak arabayı yerde sürme öğretilebilir) tercih edilirken daha sonra nesne kullanılmayan oyun davranışları (alkış yapmak elleri birbirine kenetlemek) öğretilebilir (Lovaas 2003; akt., Özen, 2012). Ondan sonra da günlük yaşamın bir parçası olan hayali oyunlar öğretilebilir (Tüfekçioğlu, 2001).

Oyun öğretimi, çocuğun yaşı ve gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, oyunları öğrenmede ve amacını anlamada zorlanabilirler. Örneğin, oyuncak taramla bebeğin ya da kendisinin saçını taramak ya da bardağı tabağa koymak gibi işlevsel oyunlarda zorlanmaktadır. Oyuncakın amacını anlayamadığında, o oyuncakla nasıl oynanacağına ilişkin kendine göre bir yol bulabilirler.

Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların, oyun sırasında hayal güçlerini çok az kullandıkları ve oyun davranışlarını çeşitlendirmede sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Örneğin, bir nesneyi diğerinin yerine koymak (kalemi mikrofon yerine, muz telefon yerine kullanmak) gibi sembolik oyun davranışlarında güçlükle yaşayabilmektedirler. Ayrıca oyuna dikkatini yöneltme, odaklanma ve deneme yanılma yoluyla keşfetme gibi yetenekleri normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha sınırlı olmaktadır. Motor gelişim yetersizliği olan çocuklar da, oyunda yapılması gereken fiziksel hareketleri yapmakta zorlanabilmektedirler (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin oyuncakları çok sevmelerine rağmen, bir oyuncakla oynama becerisinin öğretimine gereksinim duydukları görülmektedir.

Yaşamın ilk yılları, çocukların gelişim alanlarında en yoğun ve aynı zamanda nitelikli uyaranlara gereksinim duydukları dönemdir (Dinç, 2012). Özellikle erken çocukluk döneminde oyunların bir öğretim aracı olarak kullanılabilmesi, eğitim programındaki hedeflere uygun şekilde planlanması gerekmektedir (Kadim, 2012; Tepe ve Demir, 2012). Bu bakımdan erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili bilgi düzeyleri önemlidir. Çünkü bir öğretmenin konu hakkındaki bilgi düzeyi tutum ve davranışlarına yön vermekte, uygulamalarına yansımaktadır.

Bandura (1977) kişilerin davranışlarındaki değişimlerin psikolojik ve bilişsel süreçleri ile ilişkili olduğunu, bu değişimlerin öz-yeterlik düzeylerinden etkilendiğini, güven duydukları konularda daha pozitif davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlikleri, kaliteli bir eğitime ulaşılabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin etkili bir plan ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz-yeterlik, kişilerin inanç ve değer sistemlerinden etkilenen bir bütünü ifade eder. Öz-yeterliği yüksek olan bireyin motivasyonu yüksektir, yaptığı işe yönelik olumsuzluklarla başa çıkabilir, davranışları ile ilgili sorumluluk alabilir. Öz-yeterlik düzeyi, eş rolü, ebeveyn olarak anne-baba rolü, meslek elemanı, genç, yetişkin, öğrenci gibi hayatın her alanında kendini farklı rollerde gösterebilir. Ancak bu roller yoğun olarak kişilerin bir amaç ile başladıkları, kendilerini o amaca yönelik sorumlu hissettikleri alanlarda daha belirgindir. Bu nedenle öz-yeterlik araştırmaları daha çok bilginin beceriye dönüştüğü alanlarda gerçekleştirilmektedir. Örneğin, okul yaşamından sonra işe başlayan bir kişi için mesleki kariyer anlamında öz-yeterlik önemlidir ya da gençlik dönemindeki bir birey için yetişkinlik dönemi, kendi ile ilgili karar almada yetkin hissettiği bir dönem olabilir. Bu ilişkiler öz-yeterliğin, ustalaşma, yaşantılardan öğrenme ve keşfetme özelliği ile açıklanmaktadır (Bandura, 1994; Schunk, 1989).

Öz-yeterlik mesleki açıdan düşünülürken ekiple çalışmaya yatkınlık, planlı olmak, beceri odaklı değerlendirme sistemine inanmak ve bunu uygulamak şeklinde tanımlanabilir. Mesleki açıdan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi, öğretmenlerin gelişime açık olmak, ekiple çalışmak, öğrencisi ve kendisi ile ilgili daha esnek bir bakış açısına sahip olması özellikleri ile ilişkilidir (Bandura, 1991, 1994). Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri yükseldikçe kişisel ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri, öğretimi planlamaya daha çok zaman ayırdıkları, yaptıkları işe yönelik motivasyonlarının arttığı belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Öz-yeterlik ile ilgili araştırma ve inceleme yapan Bandura (1977, 1994), kişinin motivasyon düzeyinin işine olan bağlılığını etkilediğini belirtmiştir. Çünkü öz-yeterlik düzeyi aynı zamanda duygusal ve sosyal bir gelişimi içermektedir. Bireyin sorumluluğunun alındığı sağlık ve eğitim gibi alanlardaki mesleklerde çalışanların, belirli bir süre sonra kişisel ve sosyal yetkinliklerinin zayıfladığı, başa çıkma becerilerinin azaldığı ve kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Bu durum, öz-yeterliği olumsuz etkilemektedir. Bu alanlardaki meslek elemanlarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi, gereksinim duydukları mesleki eğitim, sosyal ve diğer destek hizmetlerinin kendilerine sağlanması önerilmektedir (Lent ve Hackett, 1987; Wood ve Bandura, 1989). Öz-yeterliğin sosyal modeller tarafından sağlanan yaşantılar, tam ve doğru deneyimler, sözel ikna ile bireyin fiziksel ve duygusal durumu olmak üzere dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bandura'ya göre bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Bandura, 1991, 1994). Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu ve grubun özelliklerine bağlı olarak öz-yeterlik inançlarının etkilendiği bir gerçektir. Öğretmenlerin eğitimde oyundan yararlanabilme yeterlikleri, oyun hakkındaki bilgileri, uygulamaya yönelik beceri düzeyleri ve yaşadığı

deneyimlerle ilişkilidir (Yıldız, 1997). Bu konuda ülkemizde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi ve oyun ilişkisinin incelendiği oldukça sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalardan ilki Yıldız'ın (1992) "İzmir İl Merkezi'ndeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri" adlı çalışmasında öğretmenlerin %98.97'si okul öncesine devam eden çocuklar için oyunların yararlı olduğuna inanmakta, %95.17'si oyunların zihinsel, bilişsel, sosyal ve motor becerilerini desteklediğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %98.25'i oyunları sınıflarında eğitim amaçlı kullandıklarını ve %56.55'i oyunları sınıf içinde kullanmadan önce planlama yaptıklarını ve eğitsel bir amaç yazdıklarını ifade etmişlerdir. Planlama ve uygulama için oyun öğretimine hazırlık sürecinde hangi kaynakları kullandıkları sorulduğunda, öğretmenlerin %73.79'u kaynak olarak kitapları, %36.90'ı konu ile ilgili yazdıkları kendi oyunlarını, %7.59'u da okulların kütüphane ve arşivlerinde yer alan cd, kaset veya diğer görsel materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın en dikkat çeken bulgusu ise sınıf mevcudu 25 ve üzeri olduğunda, öğretmenlerin özellikle hareket içeren oyunları tercih etmemeleridir. Diğer bir çalışma ise Kadim'in (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini incelediği çalışmadır. Kadim, oyun öğretimini planlama boyutunda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarının, öğretmenlerin planlamaya ilişkin oyun öğretimi puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını; görev yapılan okul yeri, görev yapılan okul türü ve sınıflarında kendilerine yardımcı olacak eleman bulunması değişkeninin ise anlamlı farklılığa neden olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin oyun öğretimini değerlendirmeye ilişkin puanları arasında da çalışmanın bağımsız değişkenleri açısından bir farklılık belirlenmediğini, ancak öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik puanlarının, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik bu çalışmada kullanılan ölçek, Kadim (2012) tarafından "Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında geliştirilmiştir. Anketi geliştiren yazar dışında orijinal hali ülkemizde yalnızca, yine bu çalışmanın yazarları tarafından "Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi" başlıklı çalışmalarında kullanılmıştır. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmada öğretmenlerin planlama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterliklerinin yaşa bağlı değişiklik gösterdiğini, farklılığın 25 yaş ve altındaki okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliklerinin oyunları bir öğretim aracı olarak kullanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışma, yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan çalışmalardan, 36-66 ay arası çocuklarla çalışan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi yönüyle farklılaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, gerek normal gelişim gerekse özel gereksinimleri olan çocukların okul öncesi eğitime devamları ile ilgili yasal düzenlemeler 2014 yılında yayınlanmıştır. 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi ve ilkökula başlama yaşlarına yönelik düzenleme ve değişiklikler şu şekilde ifade edilmektedir: 3. Bölümde Okul Tespiti, Kayıt, Kabul ve Devama ilişkin okul öncesi eğitim kurumlarında okula kayıt işlemlerinde, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocukların anaokulu ve uygulama sınıflarına kayıt edildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar ana sınıflarına kaydedilir. Ancak bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda, 36-47 ay arası çocuklar da ana sınıfına kayıt edilebilmektedir. 23 Ekim 2014 tarihli ve 29154 sayılı Resmi Gazetede yayımlandıktan sonra uygulanan önemli bir değişiklik ise, velisinin yazılı talebi veya sağlık raporu doğrultusunda, ilkökula kaydı bir yıl ertelenen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına öncelikle kaydedilmeleridir (MEB, 2014). Gerek çalıştıkları yaş grubu gerekse akranları ile gelişim yönünden farklılaşan özellikleri bulunan çocukların eğitiminden sorumlu oldukları düşünüldüğünde, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi konusundaki öz-yeterlik düzeylerinin inceleyen bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Her çocuğun gerçek yaşantısından daha çok benimsediği ve daha çok içinde yaşayarak mutlu olduğu bir dünya olan oyun, çocukların gelişimi için çok önemlidir (Dönmez, 1992). Bir çocuk için öğrenmenin en doğal yolunun oyun olduğu dikkate alındığında, özel eğitim ortamlarında iyi planlanmış, iyi hazırlanmış ve yapılandırılmış oyunlar çocukların gelişimine çok katkı sağlayacaktır. Ancak öğretim ortamları kadar, ders öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları da bu anlamda önemli olmaktadır. Özel gereksinimleri olan çocukların devam ettiği sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmaları ve özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeninin birlikte çalışmasına dayalı gerçekleştirilen birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği çalışmada; Kayhan (2016), öğretmenlerin özellikle ders öncesi planlama ve sınıf içi uygulama sonucunda hem ders planını, hem öğrencileri değerlendirme konularında özel eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını, özel gereksinimli öğrenciler için etkili bireysel eğitim planı hazırlanması ve izlenmesi açısından birlikte öğretim yaklaşımının etkili olduğunu belirtmiştir. İlkokul 3. sınıf düzeyinde Türkçe dersinde gerçekleşen bu çalışmada, öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımını kullandıklarında oyunları bir öğretim aracı olarak planlarında kullanabildiklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemi ve tekniklerine daha çok yer verdiklerinde, normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimleri olan tüm öğrencilerin derse katılımlarında artış olduğunu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına dayalı planlama, öğrenme öğretme sürecinde uygulama ve değerlendirme becerilerine yönelik algıları, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak öğretimsel düzenlemelere ilişkin tutumları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak ders planı hazırlama ve bireysel eğitim planlarını takip etmeye ilişkin tutumlarının olumlu olarak değiştiği gözlenmiştir. Bu gerçeklerden yola çıkılarak özel gereksinimleri olan çocukların devam ettiği sınıflarda oyunların etkili bir biçimde kullanılmasının, bunun için de öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin incelenmesinin önemli ve gerekli olduğu açıktır.

Dolayısıyla oyun ve oyun öğretimi konusunda özel eğitim öğretmenlerinin planlama, uygulama yeterlikleri ile oyun sürecindeki gözlem verilerine dayalı olarak çocukların performanslarını değerlendirebilmeye becerileri, onların oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, lisans programlarında oyun öğretimine yönelik verilen derslerin içeriklerinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterlikleri ile mesleki öz-yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Özel eğitim öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları alana ve oyun dersi alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Betimsel nitelikte bir çalışma olan bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modellerinde, mevcut olaylar geçmişteki olay ve şartlarla ilişkilendirilmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen verilere dayalı olarak araştırma sorularına yanıt aranmaktadır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). Anket, bir konu belirlenerek bu konuda hipotez ya da araştırma sorularına göre, belirlenen çalışma grubuna yöneltilmek üzere soru hazırlanması ve bu verilerin analiz edilmesi ile gerçekleşen bir veri toplama tekniğidir. Kişilerin tutum, düşünce, inanç, görüş, tercih ve bilgilerinin ölçülmek istenildiği araştırmalarda anket tekniği kullanılabilir. Araştırma örnekleminin geniş olmasına izin vermesi, anket tekniği ile veri toplamanın bir avantajıdır (Balcı, 2005). Var olan durumu betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin

oyun öğretimine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme ile meslek öz-yeterlik düzeylerine yönelik bir durum tespiti yapılması amaçlandığından anket tekniği kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan ve erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak "basit rastlantısal (tesadüfi) örneklem yöntemi" seçilmiştir. Örneklem yöntemi bir araştırmada evrenin tamamına ulaşılmasının güç veya imkânsız olduğu durumlarda başvurulan bir yoldur (Karasar, 2005).

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İzmir il merkezi ve ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yapan 127 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Anketler, öğretmenlerin görevli oldukları eğitim kurumlarında, araştırmacılar tarafından kurum yönetici ve eğitim koordinatörleri ile görüşülerek ve gönüllülük esas alınarak doldurulmuştur. Özel eğitim öğretmenleri için uygun zaman aralıklarında yüz yüze görüşülmüş "Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" ni doldurmaları sağlanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları alan ve oyun dersi alma durumlarına ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n	%	
Yaş	25 yaş ve altı	30	23.6
	26-30 yaş	33	26.0
	31-35 yaş	33	26.0
	36 yaş ve üstü	31	24.4
Cinsiyet	Kadın	86	67.7
	Erkek	41	32.3
Eğitim durumu	Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	27	21.2
	Lisans (Okul Öncesi-Zihinsel/İşitme Engelliler-Sınıf Öğretmenliği)	93	73.2
	Lisansüstü (Sınıf Öğretmenliği)	7	5.5
Mesleki kıdem	1-5 yıl	49	38.6
	6-10 yıl	33	26.0
	11-15 yıl	22	17.3
	16 yıl ve üstü	23	18.1
Mezun olduğu alan	Okul Öncesi Öğretmenliği	38	29.9
	Zihinsel/ İşitme Engelliler Öğr.	27	21.3
Oyun dersi alma durumu	Sınıf Öğretmenliği	62	48.8
	Evet	72	56.7
	Hayır	55	43.3
	Toplam	127	100

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin, 49.6'sının 30 yaşının altında, %67.7'sinin kadın, %73.2'sinin örgün eğitimden lisans mezunu olduğu, %38.6'sının 1-5 yıl arası özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yaptığı, %21.3'ünün özel eğitim bölümü mezunu, %78.7'sinin ise özel eğitim öğretmeni sertifika programına katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %56'sı eğitimleri sürecinde oyun ile ilgili bir ders alırken, %43.3'ü oyun dersi almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" kullanılmıştır. Kadim veri toplama aracının geliştirilmesinde dört (4) aşama izlenmiştir. Bu aşamalar problemi tanımlama, maddelerin yazılması, uzman

görüşü alma ve ön uygulama ile analizlerdir. Araştırmacı öncelikle alanyazın taraması yaparak 48 maddelik bir taslak form hazırlamıştır. Bu form okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde görev yapan toplam 7 öğretim üyesinin (Marmara Üniversitesi'nden 3, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 2, Hacettepe Üniversitesi'nden 2 kişi) görüşlerine sunmuştur. Gelen düzeltmeleri dikkate alarak gerekli değişiklikleri yapan araştırmacı, 38 maddelik formu 40 kişilik bir öğretmen grubu ile uygulayarak pilot çalışma yapmıştır. Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak .90 bulunmuştur. 5 hafta sonra 40 öğretmenin 32'si ile tekrar çalışması yapılmış ve test tekrar test katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test pearson katsayısı $r=.94$ olarak hesaplanmıştır. Dört alt boyuttan ve 38 maddeden oluşan beşli likert türündeki anketin çalışma için uygun olduğu düşünülerek "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" oluşturulmuştur.

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi; oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler, uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler, değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. 38 maddelik beşli likert tipindeki (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) ankette sadece 19. madde olumsuz ifade içerdiği için ters puanlanarak toplam puan elde edilmektedir. Bu puanlamaya göre ankette alınabilecek en yüksek 186, en düşük ise 42'dir. Alınan puanların yüksek olması, öğretmenlerin oyun öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlamına gelmektedir. Anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.90$, test tekrar test uygulaması Pearson korelasyon katsayısı $r=.94$ olarak belirtilmiştir. Genel olarak 38 maddeden oluşan anketeki" oyun öğretimi öz-yeterlik alanları, her bir alan kendi içinde değerlendirilerek toplam puan elde edilmektedir. Anketin 1-14. maddeleri oyun öğretimini planlamaya, 15-24. maddeleri oyun öğretimini uygulamaya, 25-31. maddeleri oyun öğretimini değerlendirmeye ve 32-38. maddeleri ise oyun öğretimi mesleki öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik puanlanmaktadır (Kadim, 2012).

Yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları alan ve oyun dersi alma durumları araştırmanın bağımsız değişkenlerini, "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi"nden oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirleyen puanlar ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Veri toplamada kullanılan ankette örnek maddeler aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi

Oyun Etkinliklerini Planlamaya İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
3.Oyun etkinliklerinin çocukların zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
14.Planlamalarımda hergün oyun etkinliklerine yer veririm.					
Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlikler					
15.Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.					
16.Oyun etkinliklerinin başlangıcında oyunun özelliğine göre basit tekerleme ya da hareketlerle çocuk grubunu oyuna hazırlarım.					
Oyun Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Öz-Yeterlikler					
25.Oyun etkinlikleri sonrasında kendimi olumlu ve olumsuz yönlerimle, objektif olarak değerlendiririm.					
26.Oyun etkinlikleri sonrasında tüm çocukları ayrı ayrı değerlendiririm.					
Oyun Öğretimine İlişkin Mesleki Öz-Yeterlikler					
32.Oyun etkinliklerini gerçekleştirebilmek için yeterli seviyede bilgi ve beceri birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.					
38.Oyun etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarını takip ediyor ve bunlara katılıyorum.					

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler alt amaçlara göre SPSS 18.0 paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi testleri ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve oyun dersi alma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar testi (independent sample t test) ile yaşlarına, eğitim durumlarına, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları okul türüne göre puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ile test edilmiştir. Gerçekleştirilen tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri arasında, yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdem, mezun oldukları alan ve lisans döneminde oyun ile ilgili ders almış olma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Planlama	25 ve altı	30	61.13	5.33	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	149.108 4170.073 4319.181	4 122 126	37.277 34.181	1.091
	26-30	33	60.36	6.42					
	31-35	33	61.12	5.71					
	36-40	9	62.33	3.74					
	41 ve üstü	22	63.54	6.41					
	Toplam	127	61.43	5.85					
Uygulama	25 ve altı	30	32.13	4.70	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	190.434 3903.613 4094.047	4 122 126	47.609 31.997	1.488
	26-30	33	33.72	5.38					
	31-35	33	34.09	6.05					
	36-40	9	35.77	5.04					
	41 ve üstü	22	35.59	6.75					
	Toplam	127	33.91	5.70					
Değerlendirme	25 ve altı	30	28.40	3.17	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	93.303 2049.564 2142.866	4 122 126	23.326 16.800	1.388
	26-30	33	28.72	4.21					
	31-35	33	29.00	4.74					
	36-40	9	28.66	3.90					
	41 ve üstü	22	30.90	4.05					
	Toplam	127	29.09	4.12					
Mesleki Öz-Yeterlik	25 ve altı	30	25.70	4.57	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	182.638 3088.386 3271.024	4 122 126	45.659 25.315	1.804
	26-30	33	26.72	5.65					
	31-35	33	28.09	4.76					
	36-40	9	27.44	4.90					
	41 ve üstü	22	29.13	5.06					
	Toplam	127	27.30	5.09					
Oyun Toplam	25 ve altı	30	147.36	13.06	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2012.608 32826.825 34839.433	4 122 126	503.152 269.072	1.870
	26-30	33	149.57	19.21					
	31-35	33	152.30	15.47					
	36-40	9	154.22	13.77					
	41 ve üstü	22	159.18	18.09					
	Toplam	127	151.75	16.62					

Tablo 3 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan özel eğitim öğretmenlerinin yaşlarının oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri ile oyun öğretimi toplam öz-yeterlik puanlarının her bir alt boyutu için yapılan varyans analizi sonucunda; planlama [$F(4-126)=1.091$, $p>0.05$], uygulama [$F(4-126)= 1.488$, $p>0.05$], boyutlarında p değerlerinden anlaşılacağı gibi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak değerlendirme [$F(4-126)=1.388$, $p<0.05$], mesleki öz-yeterlik [$F(4-126)= 1.804$, $p<0.05$], toplam öz-yeterlik [$F(4-126)= 1.870$, $p<0.05$] puanları karşılaştırıldığında gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan 25 yaş ve altındaki özel eğitim öğretmenlerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik alt boyutunda, 26-30 yaş arası özel eğitim öğretmenlerinin ise planlama boyutunda diğer gruplara göre daha düşük puanlar aldıkları tespit edilmiş, ancak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaş değişkeninin grupların oyun öğretimi planlama, uygulama değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri ile toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Göre t- testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t
Planlama	Kadın	86	61.94	5.51	125	1.391
	Erkek	41	60.39	6.47		
Uygulama	Kadın	86	34.62	5.52	125	2.038
	Erkek	41	32.44	5.86		
Değerlendirme	Kadın	86	29.51	3.93	125	1.662
	Erkek	41	28.22	4.41		
Mesleki Öz-Yeterlik	Kadın	86	27.51	4.99	125	0.654
	Erkek	41	26.88	5.35		
Toplam	Kadın	86	153.58	15.79	125	1.808
	Erkek	41	147.93	17.87		

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama [$t(125) = 1.391, p > .05$], değerlendirme [$t(125) = 1.662, p > .05$], mesleki öz-yeterlik [$t(125) = .654, p > .05$] ve toplam [$t(125) = 1.808, p > .05$] puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 5

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark	
Planlama	Lisans (AÖ)	27	63.71	5.70	Gruplararası	183.770	2	91.89	2.755		
	Lisans	93	60.90	5.88		Gruplarıçi	4135.412				124
	Lisansüstü	7	59.59	4.25		Toplam	4319.181				126
	Toplam	127	61.43	5.85							
Uygulama	Lisans (AÖ)	27	36.03	5.82	Gruplararası	156.657	2	78.33	2.467		
	Lisans	93	33.30	5.65		Gruplarıçi	3937.390				124
	Lisansüstü	7	33.86	4.41		Toplam	4094.047				126
	Toplam	127	33.91	5.70							
Değerlendirme	Lisans (AÖ)	27	30.52	3.32	Gruplararası	99.514	2	49.76	3.019	1-2	
	Lisans	93	28.86	4.31		Gruplarıçi	2043.352				124
	Lisansüstü	7	26.71	2.81		Toplam	2142.866				126
	Toplam	127	29.09	4.12							
Mesleki Öz-Yeterlik	Lisans (AÖ)	27	29.63	4.10	Gruplararası	218.432	2	109.21	4.436	1-2	
	Lisans	93	26.84	5.16		Gruplarıçi	3052.591				124
	Lisansüstü	7	24.57	5.28		Toplam	3271.024				126
	Toplam	127	27.03	5.10							
Toplam	Lisans (AÖ)	27	159.89	14.06	Gruplararası	2424.637	2	1212.32	4.638	1-2	
	Lisans	93	149.90	16.91		Gruplarıçi	32414.796				124
	Lisansüstü	7	145.00	12.74		Toplam	34839.433				126
	Toplam	127	151.76	16.63							

*Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği grup 1, Lisans mezunları (Okul Öncesi, Zihinsel/İşitme Engelliler ve Sınıf Öğretmenliği) grup 2 ve Lisans üstü (Sınıf öğretmeni) mezunlar grup 3'ü ifade etmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, oyun etkinliklerini planlama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve toplam puanda lisansüstü mezunu özel eğitim öğretmenleri, diğer iki grupta yer alan öğretmenlerden daha düşük puan almıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [$F(2-126) = 2.755, p > .05$], uygulama [$F(2-126) = 2.467,$

$p > .05$] alt boyutu puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ancak değerlendirme [$F(2-126) = 3.019$, $p < .05$] mesleki öz-yeterlik [$F(2-126) = 4.436$, $p < .05$] ve toplam puanları [$F(2-126) = 4.638$, $p < .05$] arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi (Bonferroni) ile değerlendirilmiştir. Oyun etkinliklerini değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik puanları arasında çoklu karşılaştırma testi sonucunda, Açıköğretim okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu(okul öncesi öğretmenliği, zihinsel/işitme engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı farklılık, oyun etkinliklerine ilişkin toplam öz-yeterlik alt boyutundadır. Açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin toplam öz-yeterlik puanları, örgün lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin toplam öz-yeterlik puanları ile anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Oyun etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz-yeterlik puanları ve toplam öz-yeterlik puanları arasındaki anlamlı farklılığın, Açıköğretim Fakültesi Lisans mezunları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Planlama	1	1-5 yıl	49	61.00	5.96	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	248.741 4070.440 4319.181	3 123 126	82.914 33.093	2.505	
	2	6-10 yıl	33	59.70	5.74						
	3	11-15 yıl	22	62.91	4.64						
	4	16 yıl ve üstü Toplam	23 127	63.43 61.43	6.24 5.85						
Uygulama	1	1-5 yıl	49	32.84	4.95	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	339.247 3754.800 4094.047	3 123 126	113.082 30.527	3.704	1-3,4 2-3,4
	2	6-10 yıl	33	32.52	5.03						
	3	11-15 yıl	22	36.23	6.01						
	4	16 yıl ve üstü Toplam	23 127	36.00 33.91	6.78 5.70						
Değerlendirme	1	1-5 yıl	49	28.61	3.82	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	144.443 1998.423 2142.866	3 123 126	48.148 16.247	2.963	1-4 2-4
	2	6-10 yıl	33	28.09	4.56						
	3	11-15 yıl	22	29.55	3.63						
	4	16 yıl ve üstü Toplam	23 127	31.13 29.10	4.03 4.14						
Mesleki Öz-Yeterlik	1	1-5 yıl	49	26.08	5.27	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	354.390 2916.633 3271.024	3 123 126	118.130 23.712	4.982	1-2,4 2-3,4
	2	6-10 yıl	33	26.06	4.51						
	3	11-15 yıl	22	29.77	4.14						
	4	16 yıl ve üstü Toplam	23 127	29.35 27.31	5.10 5.09						
Toplam	1	1-5 yıl	49	148.55	16.29	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	3980.394 30859.039 34839.433	3 123 126	1326.798 250.886	5.288	1-3,4 2-3,4
	2	6-10 yıl	33	146.36	14.12						
	3	11-15 yıl	22	158.45	14.52						
	4	16 yıl ve üstü Toplam	23 127	159.91 151.76	18.24 16.63						

Tablo 6 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre oyun etkinliklerini uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık

olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [$F(3-126) = 2.505, p > .05$] boyutundaki farkın anlamlı olmadığı, buna karşın uygulama [$F(3-126) = 3.704, p < .05$], değerlendirme [$F(3-126) = 2.963, p < .05$], mesleki öz-yeterlik [$F(3-126) = 4.982, p < .05$] ve toplam puanları [$F(3-126) = 5.288, p < .05$] arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi ile değerlendirildiğinde uygulama alt boyutunda ve toplam puanlarında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ise benzer şekilde 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile uygulama öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında bir farklılık olduğu, mesleki öz-yeterlik alt boyutunda ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle puanlarının anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar lehine olduğu çoklu karşılaştırma testleri sonucunda belirlenmiştir. Oyun etkinliklerini uygulama öz-yeterlik puanlarındaki anlamlı farklılık, mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmen grubu lehine iken, oyun etkinliklerini değerlendirme öz-yeterlik puanları arasındaki anlamlı farklılık, mesleki kıdemleri 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmen grubu lehinedir. Mesleki öz-yeterlik puanları ve oyun öğretimi toplam öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, her iki öz-yeterlik puan türünde de, mesleki kıdemleri 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 7

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Mezun Oldukları Alana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	Mezuniyet Alanı	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Planlama	1	Okul Öncesi Öğrt	38	64.00	4.90	Gruplararası	382.790	2	191.395	6.029	1-2
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	61.15	5.66	Gruplarıçi	3936.391	124	31.745		1-3
	3	Sınıf Öğrt	62	59.98	6.02	Toplam	4319.181	126			
			Toplam	127	61.43	5.85					
Uygulama	1	Okul Öncesi Öğrt	38	36.68	5.50	Gruplararası	535.160	2	267.580	9.323	1-3
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	34.48	5.58	Gruplarıçi	3558.887	124	28.701		2-3
	3	Sınıf Öğrt	62	31.97	5.17	Toplam	4094.047	126			
			Toplam	127	33.91	5.70					
Değerlendirme	1	Okul Öncesi Öğrt	38	30.92	3.36	Gruplararası	181.561	2	90.781	5.739	1-2
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	28.18	4.35	Gruplarıçi	1961.305	124	15.817		1-3
	3	Sınıf Öğrt.	62	28.37	4.15	Toplam	2142.866	126			
			Toplam	127	29.09	4.12					
Mesleki Öz-Yeterlik	1	Okul Öncesi Öğrt	38	30.37	3.99	Gruplararası	556.031	2	278.015	12.698	1-2
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	27.11	5.17	Gruplarıçi	2714.993	124	21.895		1-3
	3	Sınıf Öğrt	62	25.52	4.84	Toplam	3271.024	126			
			Toplam	127	27.31	5.10					
Toplam	1	Okul Öncesi Öğrt	38	162.00	14.11	Gruplararası	6177.194	2	3088.597	13.362	1-2
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	150.93	16.72	Gruplarıçi	28662.239	124	231.147		1-3
	3	Sınıf Öğrt	62	145.84	15.17	Toplam	34839.433	126			
			Toplam	127	151.76	16.63					

Tablo 7'de yer alan özel eğitim öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik alt boyutları puanları, mezun oldukları alana göre incelendiğinde oldukça dikkati çeken bulgulara ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlarda açıköğretim ve örgün eğitim okul öncesi öğretmenliği mezunu olup

özel eğitim alanında çalışan öğretmenler daha yüksek puana sahiptir. Öğretmenlerin mezun oldukları alan değişkenine göre oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [$F(2-126) = 2.505, p < .05$, uygulama [$F(2-126) = 9.323, p < .05$, değerlendirme [$F(2-126) = 5.739, p < .05$], mesleki öz-yeterlik [$F(2-126) = 12.698, p < .05$] ve toplam puanları [$F(2-126) = 13.362, p < .05$] arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi ile değerlendirildiğinde planlama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve toplam puanları açısından okul öncesi öğretmenliği mezunu olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenler lehine bir farklılık görülmektedir. Uygulama boyutunda ise özel eğitim alanında zihin engelliler ve işitme engelliler lisans mezunu öğretmenler arasındaki farklılığın, yine okul öncesi öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Oyun öğretimi uygulama öz-yeterlik puanları alt boyutunda dikkati çeken bir diğer bulgu ise sınıf öğretmenliği mezunu olup özel eğitim öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerin, gruptaki en düşük puanı almış olmalarıdır.

Tablo 8

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Lisans eğitiminde Oyun Dersi Alıp- Almama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Lisans Döneminde Oyun Dersi Alma Durumu	n	\bar{x}	SS	Sd	t
Planlama	Alan	72	62.77	5.97	125	3.073
	Almayan	55	59.69	5.28		
Uygulama	Alan	72	35.35	5.92	125	3.466
	Almayan	55	32.04	4.84		
Değerlendirme	Alan	72	31.44	2.86	125	9.334
	Almayan	55	26.04	3.48		
Mesleki Öz-Yeterlik	Alan	72	29.03	5.16	125	4.858
	Almayan	55	25.05	4.06		
Toplam	Alan	72	158.58	16.18	125	6.181
	Almayan	55	142.82	12.59		

Tablo 8'de belirtildiği gibi lisans döneminde oyun öğretimine ilişkin bir ders alıp almama değişkeni, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama [$t(125) = 3.073, p < .05$], uygulama [$t(125) = 3.466, p < .05$], değerlendirme [$t(125) = 9.334, p < .05$], mesleki öz-yeterlik [$t(125) = 4.858, p < .05$] ve toplam [$t(125) = 6.181, p < .05$] puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Oyun öğretimi ile ilgili bir ders alan öğretmenler tüm alt boyutlarda daha yüksek puan almışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlikleri ile toplam öz-yeterlik puanlarının farklı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun oldukları alan, lisans eğitiminde oyun dersi alma durumu) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışmada; özel eğitim öğretmenlerin mezun oldukları alan, oyun dersi alma durumlarına göre tüm alt boyutlarda, mesleki kıdemlerine göre ise oyun etkinliklerini uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik düzeyleri ve oyun öğretimi toplam öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumları, öğretmenlerin oyun etkinliklerini değerlendirme, oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik ve toplam öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken, cinsiyet değişkeni yalnızca oyun etkinliklerini uygulama öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Erken dönemde çocukların nitelikli eğitim ortamlarında desteklenmesinin, sonraki yıllarda tüm gelişimlerini ve başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010). Oyun hem eğlenceli hem de bir öğretim aracı olarak, özellikle erken dönemdeki çocukların gelişimine destek sunan önemli bir etkinliktir. Gelişim ve öğrenme gereksinimleri farklı olan bireyler için oyunların öğretimde

kullanılması, farklılaştırılmış bir öğrenme yaşantısı sunmaktadır. Oyunlar, özel eğitim alanında farklı gelişimsel özellikleri olan bebek ve çocukların (otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel gerilikler, Down sendromu, konuşma ve dil bozukluğu, dikkat, duygusal ve dürtüsel sorunları olan çocuklar) değerlendirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için önemlidir. Örneğin, çok boyutlu bir sistem sunan yerde oyun (floortime) ve oyun terapisi gibi müdahale programları son yıllarda sıklıkla kullanılmaktadır (Greenspan ve Greenspan, 2003; Öğretir, 2008).

Oyun öğretiminin eğitim kademelerinde nitelikli ve yeterli bir şekilde uygulamalara dönüştürülmesi, öğretmenlerin oyun öğretimi hakkındaki bilgi ve beceri düzeyleri ile ilişkilidir (Ellialtıoğlu, 2005). Çünkü öğretmen, hakkında bilgi sahibi olduğu konuda plan yapabilir, uygulamayı gerçekleştirir ve kendine tam anlamıyla güven duyar. Bu beceri, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile açıklanabilir. Öz-yeterlik, bir bakıma kişinin davranış öncesi olumlu beklentiler içerisinde olması, başarılı olmak amacıyla etkinlikleri organize etmesidir (Bandura, 1994). Bu bakımdan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenme-öğretme sürecine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet, 2008). Öz-yeterlik, bireyin duyuşsal ve bilişsel performansına olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu açıdan düşünüldüğünde öz-yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerinden olumlu beklentiler içerisinde olmalarına, program ve öğretim açısından beklenen performansı gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik ile ilgili çalışmalarla bazı yönleriyle benzerlik, bazı yönleriyle farklılık göstermektedir. Çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusu, mesleki öz-yeterlik düzeyi açısından Kadim'in (2012) çalışması ile farklılık göstermektedir. Kadim, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterliklerinin yaşa bağlı değişiklik göstermediğini belirtirken, 25 yaş ve altı öğretmenler ile 31-35 yaş arası öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını belirtmiştir. Diğer yandan yaşın anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulgusu, Yıldız'ın (1992) öğretmenlerin oyun konusundaki düşüncelerine dayalı gerçekleştirdiği araştırma bulgusu ile benzerdir. Yıldız, öğretmenlerin yaşlarına göre oyunun yararına inanma düzeyleri, eğitim ortamlarında eğitici oyunları kullanma, çocuğun gelişimine olan yararları ve oyun etkinlikleri geliştirme konularında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Yaş değişkenine ilişkin bir diğer sonuç, Piştav-Akmeşe ve Kayhan'ın (2015) çalışması ile farklıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşlarının oyun öğretimi öz-yeterliklerini etkilemediği görüldükten, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmalarında yalnızca yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlikleri puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu, planlama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterliklerinin yaşa bağlı değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik puan ortalamalarının en yüksek planlama boyutunda, en düşük ise mesleki öz-yeterlik boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç okul öncesi dönemde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, mesleki öz-yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin, oyunları öğretim aracı olarak kullanma sıklıklarının da etkileyebileceği düşünülebilir. Çünkü oyun öğretimi öz-yeterlik puanı planlama boyutunda yüksek olan öğretmenlerin, uygulama ve değerlendirme ile mesleki öz-yeterlik puanları da buna bağlı yükselme göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki işleyiş düşünüldüğünde meslektaşların planlama ve uygulama anlamında işbirliğini artırıcı modellere gereksinimleri olabilir. Bu anlamda öz-yeterlik düzeyi etkilidir. Öz-yeterlik düzeyleri öğretmenlerin meslektaşları ile planlama, uygulama çalışmalarında işbirliği yapmaları ve iş doyumları üzerinde etkilidir (Kaynak?). Öğretmenlerin mesleki bağlılık ve iş doyumları ile öz-yeterlik düzeyleri arttıkça, öğrencilerine karşı daha kabul edici davranışlar sergiledikleri, mesleki bağlılık ve iş doyum düzeylerinin yükseldiği belirtilmiştir (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta ve Rubinacci, 2003; Caprara ve diğ., 2006). Özel gereksinimleri olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocuğun gereksinimine yönelik olarak

farklı uzmanlarla işbirliği yapmaları önemli olmaktadır. Öğretim açısından oyun temelli müdahale planlarının, uygulamaların değerlendirilmesi gerek öğretmenler gerekse çocuk için yararlı olacaktır.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan cinsiyete göre kadın öğretmenlerin, oyun öğretiminin uygulama boyutunda daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum Tortop ve Ocak'ın (2010) çalışmasından farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada eğitsel oyun uygulamalarında, erkek öğretmenlerin eğitsel oyun uygulama konusunda daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Uygulamaya ait bu bulgunun değerlendirilmesinde, çalışmaya katılan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısına göre yüksek olması göz önünde bulundurulmalıdır. Alanyazında erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklarla oyun etkileşimlerinin ev ve okul ortamında incelendiği çalışmada, annelerin babalara göre oyunu bir öğretim aracı olarak daha sık kullandıkları, daha fazla süre etkileşim gösterdikleri, annelerin günlük olarak en azından bir ya da iki etkinliği (resimlerle sözel diyalog veya kitap okuma çalışmaları) çocukla birlikte yaptıkları belirtilmiştir (Gallagher, Frith ve Snowling, 2000; Laakso, Poikkeus ve Lyytinen, 1999). Ayrıca annelerin, yaşları 2-4 aralığındaki çocuklarla eve dayalı sürdürülen eğitimlerde oyuna dayalı alıcı dil ve ifade edici dil çalışmalarına yer verdikleri ve daha nitelikli bir çalışma planı izledikleri belirtilmektedir (Poikkeus ve diğ., 2001). Kadın öğretmenlerin oyunları uygulama boyutunda daha yüksek öz-yeterlik puanına sahip olmaları, oyunların içeriği ve nasıl oynanması gerektiği ile ilgili yaşantılarıyla ilişkili olabilir.

Bir diğer değişken olan mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin oyun öğretimi uygulama, değerlendirme, mesleki ve toplam öz-yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin desteklenmelerinde, meslek öncesi ve hizmet içi eğitimin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca edindikleri deneyimlerin, ilerleyen yıllardaki mesleki uygulamalarına ve yeterliklerine etki ettiği, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin ise hizmet öncesinde uygulamalı eğitimler aldıklarında öz-yeterlik düzeylerinin yükseldiği, ancak mesleğe başladıklarında yeterliklerinin desteklenmesi yoluyla performanslarının yükseldiği belirtilmektedir (Deemer ve Minke, 1999; Yalçınkaya, 2002). Çalışmada özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik ile toplam öz-yeterlik puanlarının daha yüksek olması durumu, oyun öğretiminin bilginin yanı sıra beceri ağırlıklı bir yeterlik olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmaları için, yükseköğretim kurumlarında öğretmen eğitim programlarındaki derslerin içeriklerinde beceri ağırlıklarının artırılması ve uygulama derslerinin yer alması önerilebilir. Ayrıca aday öğretmenlerin uygulama (staj) sürelerinin artırılması, çalışacakları yaş grubundaki çocukların gereksinim türlerine göre oyun çeşitlerinin yer aldığı ders içerikleri hazırlanması etkili olabilir. Oyun ile ilgili dersleri lisans eğitimlerinde zorunlu ders kapsamında alsalar da mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olan özel eğitim öğretmenlerinin, oyun öğretimi öz-yeterlik puanlarının grubun en düşük puanları olduğu görülmektedir. Bu nedenle özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim düzenlemeleri ve seminerlere katılımı yeniden gözden geçirilebilir. Bu kurumlarda çalışma süreleri ve koşulları düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı eğitim ve kurslara katılmalarının zor olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarında meslek öncesi aday öğretmenlerin, derslerde edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilecekleri okul kültür çalışmaları niteliğinde drama, oyun ve müdahale programları oluşturulabilir. Aday öğretmenlerin oyunların özel eğitimde kullanımı ile ilgili sosyal kulüp çalışmalarına katılabilirler. Bu tür sosyal çalışmalarda yer alan öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında da uygulamaları sürdürebilecekleri düşünülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, oyun öğretimini uygulama ve değerlendirme öz-yeterliklerinin farklılık göstermesi, bu farklılığın ise genel olarak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mezuniyet öncesi ve sonrası öz-yeterlik düzeylerinin, diğer meslek gruplarına göre oldukça farklılık gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerine, "kendinizi ne zaman daha yeterli hissedersiniz" diye sorulduğunda,

"kendime ait bir sınıfım olduğunda stajyerlikten asil öğretmenliğe geçtiğimde, kıdem yılım arttıkça, uygulama deneyimim arttıkça, benzer gereksinim türüne sahip çocukla çalıştıkça ve aile katılımı ile hizmet içi eğitimin etkili uygulandığı ve ekip çalışmasının olduğu okullarda görev yaptıkça" şeklinde yanıtlar alınmıştır (Darling-Hammond, 2003; Soodak ve Podell, 1993). Bu açıdan düşünüldüğünde, oyunların öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması için gerek hizmet öncesi gerekse çalışma dönemindeki öğretmenlerin, bu konuda yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerle yaş ve sınıf düzeyi fark etmeksizin çalışan öğretmenlerin, belirli aralıklarla eğitim gereksinimleri tespit edilmeli ve aktif katılım gösterecekleri uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin incelendiği araştırmalarda; öğretmenlerin sınıf içi öğretimi nasıl planlayacakları, uygulayacakları, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme konuları ile çalıştıkları bireylerin özel gereksinim türleri ve dereceleriyle ilgili bilgi gereksinimlerinin, öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (Brownell ve Pajares, 1999; Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999; Freytag, 2001). Öz-yeterliğin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda ise sınıf içi gözlemler yapılmasının ve çocukla öğretmenin birlikte katılım gösterdiği etkinlikler yoluyla somut verilerin alınmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu durumda oyunların özel eğitimde etkili bir öğretim aracı, aynı zamanda öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi için bir araç olarak kullanılabilceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları alan ve lisans eğitimleri süresince oyun ile ilgili ders almış olma değişkenlerine göre, oyun öğretimi öz-yeterliklerinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenliği mezunu özel eğitimcilerin, oyun öğretimini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik puanlarının işitme ve zihin engelliler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması, okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki oyun ve oyuna yönelik ders içerikleri ile ilişkili olabilir. Okul öncesi dönem ve erken çocukluk dönemi ile ilgili bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimleri ile ilgili öğretim programı ile program süresince yapılan staj çalışmaları, okul öncesi öğretmenliğinden mezunların lehine bir durum oluşturmuş olabilir. Çünkü okul öncesi lisans programı ve özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren lisans programları incelendiğinde; oyun ve oyuna yönelik derslerin farklılaştığı görülmektedir. Ülkemizde halen yükseköğretim kurumlarında okul öncesi öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarına, 3. yarıyılıda üç AKTS'lik "Çocukta Oyun Gelişimi" dersi ile 5. yarıyılıda "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" zorunlu derslerinin okutulduğu belirlenmiştir. 2016 yılından itibaren "Özel Eğitim Öğretmenliği" programına dönüştürülen özel eğitim alanına ait anabilim dallarında 2015 yılına kadar uygulanan ders programları incelendiğinde ise 158 kredilik görme engelliler öğretmenliği bölümünde 6. yarıyılıda iki kredilik "Görme Engellilere Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersi yer alırken, bu dersin öğretmen adaylarına teorik olarak işlenmesi dikkati çekmektedir. 155 toplam krediden oluşan 4 yıllık işitme engelliler öğretmenliği lisans programında ise oyun ve oyun öğretimine yönelik beşinci yarıyılıda iki kredilik "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersi bulunmaktadır. Ancak işitme engelliler için özel alan içerikli oyun dersine rastlanılmamıştır. Zihin engelliler öğretmenliği programında ise 5. yarıyılıda yer alan "Zihin Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi" dersinin üç kredi üzerinden değerlendirildiği ve dersin teorik olarak işlendiği belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2012a, 2012b).

Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016), kaynaştırma sınıflarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi hakkındaki görüşlerini ve planlarında oyun etkinliklerine yer verme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin oyunun okul öncesi dönemde etkili bir öğrenme aracı olduğunu belirttiklerini, oyun öğretimi öz-yeterliklerini inceledikleri bir başka çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının oyun öğretimi değerlendirme puanları ve mesleki öz-yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu, çalıştıkları öğrencilerin yaşları ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, sınıflarında yardımcı eleman olma durumu ile sınıf mevcutlarının oyun öğretimi öz-yeterliklerini etkilemediğini belirtmişlerdir.

Oyun, gerek öğretimin niteliğini gerekse çocukla iletişimi kolaylaştıran bir araç olduğundan erken çocukluk ve okul öncesi dönemde eğitim ortamlarında oyuna yer verilmelidir. Ayrıca oyunlar, her çocuğu

bireysel anlamda destekleyici olmakta, farklılaştırılmış bir planlama sürecine katkı sağlamaktadır (Eheart ve Leavitt, 1985; akt., Oksal, 1999). Bu açıdan özel gereksinimleri olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, eğitim ortamında ne tür bir yaşantıya sahip oldukları ile ne tür destek gereksinimleri olduğunun ortaya çıkarılmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim başlı başına bir yaşantı sürecidir. Özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda etkili uygulama örnekleriyle karşılaşmaları, mesleki yeterlik ve becerileri edinmeleri gerekmektedir. Gelişimsel özellikleri açısından akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların müdahale programlarında oyunu müdahale ve değerlendirme amacı ile kullanmak kapsamlı bir eğitim, uygulama ve deneyim gerektirir. Öğretmenlerin meslek öncesi lisans programlarında oyun öğretimi ile ilgili derslerin sayısı ve içerik olarak artırılması gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenliği programlarının oyun öğretimi ile ilgili derslere ne düzeyde yer verildiğinin Avrupa Birliği üye ülkeleri ve Türkiye açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada, ülkelerin özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren programlarında oyun öğretimi ile ilgili derslerde kredi ve dönem açısından çeşitlilik görüldüğü vurgulanmıştır. Kayhan ve Piştav-Akmeşe (2016) tarafından gerçekleştirilen özel eğitim bölümlerindeki zihin, görme, işitme, çok engelliler ve üstün zekalılar öğretmenliği programlarında yer alan oyun ve oyun öğretimine ilişkin derslerin sayısı, içerik ve kredileri açısından incelendiği çalışmada, Fransa, Hollanda, İsveç, Litvanya gibi ülkelerde özel eğitim öğretmenliğinin bir bütün olarak düşünülerek Özel Eğitim Bölümü şeklinde öğretmen yetiştirdiği belirtilmiştir. Mezunların engel alanına göre uzmanlık derecesi aldıkları, aday öğretmenlerin lisans programının ilk yıllarında ortak dersler okuyarak özel eğitim bölümüne giriş niteliğinde bir yeterlik elde ettikleri belirlenmiştir. Lisans programlarının süre olarak 4-5.5 yıl aralığında olduğu ifade edilmiştir. Çoğunlukla 8. dönem sonrasında uzmanlık alanı belirleyen aday öğretmenler, 1-1.5 yıl daha öğrenime devam ederek işitme, görme, zihin engelliler gibi alanlarda uzman personel olarak mezun olup her iki alanda çalışabilme yeterliği kazanmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2016 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği programına dönüştürülen ve 2016-2017 yılında ilk kez yürürlüğe girecek olan programda 4. yarıyılı iki kredilik "Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Dersi" olarak sadece bir ders yer almaktadır.

Oyun öz-yeterliklerinin incelendiği bu çalışma özel eğitim öğretmenlerinin, oyunları öğretim aracı olarak ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmada elde edilen bulguların, öğretmenlerin oyunları planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde etkili kullanmalarına yönelik yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel eğitimde oyunların kullanımı ile ilgili seminer, atölye, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, uygulamalı eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. baskı). Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur & N. Güney (Ed.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde (ss. 84-94). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 12.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balra, A. (1990). Language learning through computer adventure games. *Simulation & Gaming*, 21(4), 445-452.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden (Eds.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New York: Raven.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45-62). New York: Erlbaum.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Teacher sense of efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Bruckman, A. (1999, March). *Can educational be fun? Paper presented at the Game Developer's Conference*, San Jose, California. Retrieved from: <http://www.cc.gatech.edu/fac/Amy.Bruckman/papers/conference/bruckman-gdc99.pdf>
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, G., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Buysse, V., Goldman, G., & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staffs and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15-31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Christie, J., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). New York: Oxford University Press.
- Çakmak Güleç, H. (2012). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 111-140). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelen, N. (1999). Anne-babaların çocuğun "Oyun Hakkı"na ilişkin tutumları. Onur, B. & Günay, N. (Eds.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde (ss. 102-114). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 12.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dinç, B. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (1. baskı) içinde (ss. 101-133). Ankara: Maya Akademi.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Finn, D. M., & Fewell, R. R. (1994). The use of play assessment to examine the development of communication skills in children who are deaf blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(4), 349-356.
- Frank, M. C., Goodman, N. D., & Tenenbaum, J. B. (2009). Using speakers referential intentions to model early cross-situational word learning. *Psychological Science*, 20, 578-585.
- Freytag, C. (2001, February). *Teacher sense of efficacy and inclusion: The impact of pre-service experiences on beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, L.A. (ERIC Document Reproduction Service No: ED451180). Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451180.pdf>
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 203-213.
- Greenspan, S. I., & Greenspan, N. T. (2003). *The clinical interview of the child* (3th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Guralnick, M., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. Guralnick (Eds.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore, MD: Brookes.
- Güleç, H. Ç., & Genç, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 158-172.
- Gürkan, T., & Haktanır, G. (Eds.). (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., & Piştav Akmeşe, P. (2016, Şubat). *Examining the Teaching Games in Special Education Teacher Training in Turkey and European Union Member States*. Paper presented at the meeting of the 8th World Conference on Educational Sciences, University of Alcala, Madrid, Spain.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Albany, NY: Delmar.
- Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., & Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant and Child Development, 8*, 179-195.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 347-382.
- Lillard, A. S., Matthew, D. L., 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, 139*, 1-34.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology, 31*, 198-206.
- Meyer, B. (2013). Game-based language learning for pre-school children: A design perspective. *The Electronic Journal of e-Learning, 11*(1), 39-48.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340 adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Ministry of National Education Regulation on preschool education and primary school institutions. Retrieved from: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html in 06.09.2016
- Oksal, A. (1999). Kuşaklararası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü. In B. Onur & N. Güney (Ed.) *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde (pp. 123-128). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 12.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 94-100.
- Özen, A. (2012). Özel gereksinimli çocuklar ve oyun. İ. H. Diken (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 247-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders, 10*, 76-88.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 29*(2), 42-60.

- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Opinions and suggestions of preschool teachers regarding educational games and their use in inclusive settings. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2001). Language development and symbolic play in children with and without familial risk factor dyslexia. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44, 873-885.
- Raban, B., & Coates, H. (2004). Literacy in the early years: A follow up study. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 15-29.
- Ranalli, J. (2008). Learning english with the sims: Exploting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455.
- T.C. Resmi Gazete. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişiminde ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Singer, J. (1998). Imaginative play in early childhood: A Foundation for adaptive emotional and cognitive development. *International Medical Journal*, 5, 93-100.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher sense of efficacy and student problems as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-83.
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Autism Development Disorder*, 37, 1215-1223.
- Temel, F., Aksoy, A., & Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (1. baskı) içinde (ss. 328-359). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tortop, Y., & Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Tüfekçioğlu, U. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (ss. 2-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.715.
- Weisberg, D. S., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013a). Embracing complexity: Rethinking the relation between play and learning. *Psychological Bulletin*, 139, 35-39.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013b). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain and Education*, 7, 104-112.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Glinkoff, M. R. (2013c). Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yalçınkaya, M. (2002). Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun. I. Gürşimşek (Ed.), *Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* içinde (ss. 7-23). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, V. (1997). Okul öncesi eğitimde oyunun kullanılması. *Nasıl eğitim sistemi: Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler eğitim sempozyumu bildiri kitabı* içinde (ss. 549-554). İzmir: Bilsa Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2012a). Üniversiteler. <http://www.yok.gov.tr/content/view/531> adresinden elde edilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2012b). Bologna Süreci. <http://bologna.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 1-26

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.274303

RESEARCH

Received Date: 02.06.16

Accepted Date: 06.12.16

OnlineFirst: 14.12.16

An Investigation of the Self-Efficacy Levels of the Special Education Teachers Regarding Game Teaching

Pelin Piştav Akmeşe*

Ege University

Nilay Kayhan**

Hasan Kalyoncu University

Abstract

The game has been accepted as an effective teaching method which can be used in learning period of the children in early childhood period. In this study, it has been aimed to investigate the self-efficacy of the special education teachers regarding game teaching with regard to self-efficacy of planning, application and assessment and career self-efficacy. In the study which was planned according to descriptive survey method, "Personal Information Form" and "Game Teaching Self-Efficacy Survey in Preschool Period" developed by Kadim (2012) were used. 127 special education teachers participated in the research. It has been found out that the self-efficacy levels of the teachers regarding game teaching do not differ, but there is a statistically significant difference between planning, application and assessment of game activities and game teaching career, self-efficacy levels and game total points in accordance with their alma mater, status of taking game teaching course and professional seniority. The educational status of the teachers generates a statistically significant difference on game teaching total points and their sex generates a in the sub-dimension of the game activity application. This study in which the game self-efficacy of special education teachers was? investigated is important to determine to what extend the teachers use the games as a teaching tool.

Keywords: Special education teachers, self-efficacy, game teaching.

Recommended Citation

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N.(2017). An investigation of the self-efficacy levels of the special education teachers regarding game teaching. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 1-26.

***Corresponding Author:** Assist Prof. Dr., Ege University, Faculty of Education, Department of Special Education, İzmir , E mail: pelinakmese@gmail.com

**Assist Prof. Dr., Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Gaziantep, E mail: nilaykayhan@gmail.com

The game has been accepted as an effective teaching method which can be used in learning period of the children in early childhood period (Meyer, 2013; Stanley and Konstantareas, 2007). In a sense, the game enables the imaginary and abstract events to become a rich process in terms of concrete and permanent events for the child. In this process which is based on experience, the child encounters with lots of tactual and verbal stimuli. These experiences offer the opportunity to develop the ability to act with a group as well as individually (Stanley and Konstantareas, 2007; Yavuzer, 1999). It has been stated in the literature that the game development has an important role in language development (Poikkeus, Laakso, Eklund and Lyytinen, 2001). The child has a vision regarding language and behavior during the game. Although he/she plays the same game every time, he/she uses different words and behaves differently in the next game process (Poikkeus et al., 2001; Pellegrini and Galda, 1990). This situation shows us that the game activities have an important place in the language development of the children.

The game teaching shows differences according to the age of the children and their developmental characteristics. The students with special needs can have difficulties in learning the games and understanding the purposes of them. The first years of the life are the period that the children have the need of both intense and qualified stimuli in the developmental fields (Dinç, 2012). It is notably necessary to plan the games in accordance with the objectives in the curriculum to use as a teaching method in early childhood period (Kadim, 2012; Tepe and Demir, 2012). In this regard, the knowledge level of the special education teachers who work with the children in early childhood period is extremely important. Because a teacher's knowledge level about the subject shapes attitude and behaviors and reflects on the applications. The teacher's belief on his/her self-efficacy is effective on his/her creating an effective plan and a successful learning environment (Akkoyunlu, Orhan, and Umay, 2005). It has been stated that the teachers care about their personal and career development, take more time to plan the teaching, their motivation regarding the job improves as their self-efficacy levels increase (Caprara, Barbaranelli, Steca and Malone, 2006).

When it is considered that the most natural way of learning is the game for a child, well-planned, well-prepared and well-structured games shall contribute to the development of the children in special education environments. Thus, the planning, application efficacy of the special education teachers regarding game and game teaching and their ability to assess the performances of the children based on the observation data during the game process require determining the self-efficacy levels of the teachers regarding game teaching. In our country, it is important to investigate the self-efficacy levels of the special education teachers regarding game teaching for evaluating the course contents in undergraduate programs regarding game teaching. In this study, it has been aimed to investigate the self-efficacy of the special education teachers regarding game teaching with regard to self-efficacy of planning, application and assessment and career self-efficacy. In accordance with this main purpose, the answer to the question if the self-efficacy of the teachers regarding planning, application and assessment and career self-efficacy differs according to the age, sex, educational status, professional seniority, the department they graduated from and the status of taking the game teaching course has been searched.

Method

In the study which was planned according to descriptive survey method, "Personal Information Form" and "Game Teaching Self-Efficacy Survey in Preschool Period" developed by Kadim (2012) were used as a data collection tool. The data were analyzed with frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation, independent samples t test and single direction variance analysis by using SPSS 21.0 packaged software.

Results

It has been found out that the self-efficacy levels of the teachers regarding game teaching do not differ, but there is a statistically significant difference between planning, application and assessment of game activities and game teaching career self-efficacy levels and game total points in accordance with their alma mater, status of taking game teaching course and professional seniority ($p < .05$). The educational status of the teachers generates

a statistically significant difference on game teaching total points and their sex generates a statistically significant difference in the sub-dimension of the game activity application.

Discussion and Conclusion

It has been stated that supporting the children with qualified education environments in early childhood affects their all development in the later years and their academic achievement (Temel, Aksoy, and Kurtulmuş, 2010). The game is an important activity that supports the development of the children especially in early childhood as a both entertaining and educatory tool. The use of the games in teaching for the individuals with different development and learning requirements submits a differential learning experience. The games have often been used in intervention programs such as floortime (playing on the ground) and game therapy which enable to assess and support the babies and children with different developmental characteristics (the children with autism spectrum disorder, speech and language disturbance, Down syndrome, developmental deficiency, attention and mental problems) (Greenspan and Greenspan, 2003; Öğretir, 2008).

The knowledge levels and the efficiency on using the games as a teaching tool in educational environments of the teachers who work with the children with special needs in early childhood period are extremely important. Determining the efficacy and requirements of the teachers regarding game teaching will contribute as a whole with education. Using the game as a teaching and assessment tool in early childhood period is highly effective in the children's both cognitive and language development. This study in which the game self-efficacy of special education teachers is investigated is important to determine to what extend the teachers use the games as a teaching tool. It is thought that it will contribute to organizing a seminar, workshop, in-service training regarding effective use of the games in planning, application and assessment processes.