



Analysis of Primary School Teachers' Perceptions of Play

Oğuzhan KURU ¹

Abstract

Play is especially an indispensable part of primary education. During this process, the attitude, and beliefs of teachers, who design, plan, and teach, towards play is important. In this study, it was aimed at analyzing the primary school teachers' perceptions of play in terms of different variables. The survey model among the quantitative research methods was used in the study. The study was carried out with 293 primary school teachers working in primary schools in Kahramanmaraş, Hatay and Gaziantep in the 2021-2022 academic year who were selected through the simple random sampling method. The data of the study were collected through the "Perception of Play Scale" developed by Güneş, Tuğrul and Öztürk (2020). The data of the study were analyzed with the SPSS 22 software. According to the results of the study, a significant difference was found between the teachers only in the function of play and interest-curiosity-exploration sub-factor in favor of female teachers in terms of gender. A significant difference was found in the authenticity and purpose of play sub-factor in favor of higher grades and in nature and source of play sub-factor in favor of lower grades in terms of the grades the teachers teach. A significant difference was found in favor of teachers with lower service period in terms of professional seniority.

Key Words

Play in primary school
Teachers' perception of play
Primary school teachers
Children and play

About the article

Date sent: 19.09.2023
Date of acceptance: 24.11.2023
E-publication date: 31.12.2023

¹ Assoc. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Türkiye, okuru82@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1772-4406>

Introduction

Primary school teachers take charge in the primary school stage - the first step in primary education - which constitutes an indispensable part of mandatory education in our country (Saylık and Tuğaç, 2021). The education given at this stage is extremely important in the sense that it develops a positive attitude in students towards themselves, their schools, and the environment. Great responsibilities fall on the shoulders of teachers in providing this education (Aydın and Ünsal, 2022; Tok and Bozkurt, 2010). Primary school teachers play a significant role in terms of social, academic, and pedagogical development of primary school students (Boyacı et al., 2016), helping them acquire the necessary skills to maintain their lives (Elma and Ergen, 2016) and supporting their affective, psychomotor, and mental development (Aydın and Ünsal, 2022; Erol and Başaran, 2020).

With the emergence of humankind, play has made itself a place in each society and has existed everywhere in the world where there are children. Childhood plays have become tools which prepare children for life and help them attribute meaning to life (Özdemir and Ramazan, 2014; Özyürek and Çavuş, 2016). In short, since playing games is the most natural need of children, play makes it possible for children to develop their minds and spend quality time. In addition, it gives children a chance to socialize as well (Dağdelen and Kösterelioğlu, 2015).

Primary school children learn through plays because of their age. Therefore, children's view of play as a big part of their lives and acting in accordance indicates how important play is for them (Ünal et al., 2017). Play has the characteristic of supporting all developmental areas of children. Children's pre-acquired psychomotor and mental skills are developmental areas which develop through play (Özyürek and Çavuş, 2016; Ramazan, 2013; Özdemir and Ramazan, 2014). Primary school children need to acquire these developmental areas through play due to their age. Play, which helps primary school children learn about life by experiencing, is also used as a tool in children's education. From this perspective, primary school teachers have great responsibilities in terms of teaching through play (Şentürk, 2020). For this reason, primary school teachers should provide education and training by presenting opportunities for children to play, enrich the education they give by intertwining it with play and thus, make education and training fun and easy for children (Özdemir and Ramazan, 2014; Ramazan, 2013).

Play has a very important place in learning activities and advancement of mental development. Play means learning activities as well. Therefore, children comprehend learning through play, obeying the rules, progressing in a regular manner, and making evaluations (Hazar and Altun, 2018). Giving importance to play in the learning and teaching process has a very significant place for primary school teachers in terms of having efficient and productive lessons (Şentürk, 2020). Children feel at ease, have fun, communicate, experience different emotional states (joy, sadness, excitement), develop various skills and gravitate towards their interest areas while playing. In this respect, play allows primary school teachers to discover and get to know children (Gözalan and Koçak, 2014; Özyürek and Çavuş, 2016; Tuğrul et al., 2019; Zorluoğlu and Elbir, 2018). Therefore, learning through play has an important place in education.

Today, play is used by primary school teachers as an alternative teaching method. Use of play as a tool in education increase the interest, curiosity, and comprehension of primary school children (Gözalan and Koçak, 2014; Hazar and Altun, 2018). Therefore, teachers should take children's individual differences, interests and needs into consideration, diversify, and enrich these and give place to plays in the educational environment (Hazar and Altun, 2018). Play for children is an important part of expressing themselves and the starting point of discovering life, whereas it is an opportunity for teachers to get to know children better, observe them and make inferences based on these observations on behalf of children. Thus, primary school teachers' evaluation and interpretation of the information they acquire carries great importance for children who are at this critical stage. While children comprehend a great deal of information and skills through play, they display their interest areas, attitudes and values and beliefs through play as well. It is considered that this can be guiding for teachers and educators (Saracho, 2012 narrated by Tuğrul et al., 2019; Ünal et al., 2017). It is considered that this study will contribute to primary school teachers, in the sense of presenting the importance given to play by primary school teachers who will be teaching play period children, identifying and presenting their

perceptions of play and their beliefs as to how they will carry play to the education and training process, as well as experiencing awareness about their situation in the light of possible differences or similarities due to independent variables, completing their lacking points and developing themselves and to the literature by supporting similar studies.

From this point or view, it was aimed at comparing the perceptions of primary school teachers of play and the answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between perceptions of primary school teachers of play in terms of gender?
2. Is there a significant difference between perceptions of primary school teachers of play in terms of the grades they teach?
3. Is there a significant difference between perceptions of primary school teachers of play in terms of their professional seniority?

Method

Study Model

In this study which aims at presenting primary school teachers' perceptions of play, the survey model among the quantitative research methods was used. The basic goal of survey studies is to present the thoughts, interests, skill levels of the participants about an event or situation. In such studies, large groups are studied as much as possible (Büyüköztürk et al., 2010). In this study, the survey model was preferred as well to support the literature related to the perceptions of primary school teachers of play and the theory that the social, economic, cultural, and physical variables the study group experience are reflected on the perceptions of the primary school teachers of play.

Study Group

The study group of the study consists of primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Kahramanmaraş, Hatay and Gaziantep in the 2021-2022 academic year. The study group consists of 293 primary school teachers selected through the simple random sampling method.

The distribution of the demographic variables related to the participants are given in Table 1. **Table 1.** Distribution of demographic data related to the participants

Demographic information	Value	f	Percentage
Gender	Female	159	54,26
	Male	134	45,74
Grade level taught	1 st grade	55	19,40
	2 nd grade	84	28,17
	3 rd grade	71	24,20
	4 th grade	83	28,23
Professional seniority	0-5 Years	43	14,70
	6-10 Years	40	13,65
	11-25 Years	74	25,25
	16-20 Years	69	23,54
	21 Years and over	67	22,86

Data Collection Tool and Analysis of Data

The data of the study were collected through the "Perception of Play Scale" developed by Güneş, Tuğrul and Öztürk (2020). The scale consists of three sub-factors as, function of play and interest-curiosity-exploration, authenticity and purpose of play and nature and source of play. During the development of the scale, the Cronbach Alpha value of the whole scale was found as .72 by the researchers. In addition, the Cronbach Alpha values in this study were found as .69 for the whole scale, as .65 for the function of play and interest-curiosity-exploration, as .67 for the authenticity and purpose

of play and as .63 for the nature and source of play sub-factors. In consideration of these values, the data of the scale were accepted as reliable.

In the study carried out with 293 participants, the data were firstly added to the MS Excel software and then to the SPSS 22.0 analysis software paying attention to the types of data. The required analyses were done with the 293 participants. The descriptive analyses related to the scale and its sub-dimensions are given in Table 2. Kolmogorov-Smirnov normality analysis was done for groups with samples over 50.

Table 2. Descriptive Analysis related to the Scale

	N	Min.	Max.	Mean	S.D	Skewness	Kurtosis
Interest, Curiosity, Exploration	293	27,00	45,00	34,83	2,27	,055	1,30
Authenticity, Purpose	293	6,00	23,0	14,78	3,15	-,298	,129
Nature, Source	293	5,00	18,0	11,45	2,50	,195	-,319
Scale Total	293	47,0	73,0	61,03	4,25	,095	,406

When Table 2 is analyzed, it can be seen that the skewness and kurtosis values of the data related to the scale and its sub-dimensions fall in the -1,5 +1,5 interval. Kolmogorov-Smirnov normality analysis was done for groups with samples over 50.

The analyses related to the normality of the data are presented in Table 3

Table 3. Normality Analyses of the Data.

Perception of Play Scale	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistics	Sd	P
Interest, Curiosity, Exploration	,104	293	,000
Authenticity, Purpose	,091	293	,000
Nature, Source	,113	293	,000
Scale Total	,086	293	,000

When Table 3 is analyzed, it can be seen that the data display normal distribution ($p=,00/p<,05$). Therefore, parametric analyses were done. According to the demographic variables, T-test was done for variables with two different values and one-way ANOVA analyses were done for variables with three and higher values.

Findings

In this section, findings related to whether there is a difference in teachers' perceptions of play in terms of gender, professional seniority and grade level taught are presented.

Whether there is a difference between the perception of play scale and its sub-dimensions and the gender demographic variable in terms of gender was analyzed with the T-test and the findings are presented in Table 4.

Table 4. Teachers' perceptions of play according to gender

	Gender	N	Mean	Sd	df	t	p
Interest, Curiosity, Exploration	Female	159	35,11	2,09	291	-2,370	,018
	Male	134	34,49	2,43			
Authenticity, Purpose	Female	159	14,72	3,34	291	,327	,744
	Male	134	14,85	2,92			
Nature, Source	Female	159	11,37	2,47	291	,265	,792
	Male	134	11,45	2,54			
Scale Total	Female	159	61,22	4,54	291	-,858	,392
	Male	134	60,79	3,87			

$p<,05$

According to gender, a significant difference was not found in primary school teachers' perception of play in the Authenticity, Purpose-Nature, Source and Scale Total sub-dimensions. In the Interest, Curiosity, Exploration sub-dimension, a significant difference was found in favor of female primary school teachers ($t = -2,370$, $p < .05$).

Whether there is a difference between the primary school teachers' perception of play scale and its sub-dimensions and grade level taught was analyzed with ANOVA and the findings are presented in Table 5.

Table 5. Perceptions of play LSD results according to the level of grades taught by the primary school teachers

Perceptions of Play	Groups	N	Mean	Sd	F	p	Difference
Interest, Curiosity, Exploration	1 st grade	55	34,74	2,13	,204	,894	
	2 nd grade	84	34,95	2,04			
	3 rd grade	71	34,90	2,42			
	4 th grade	83	34,71	2,47			
Authenticity, Purpose	1 st grade	55	13,10	4,05	13,498	,000	
	2 nd grade	84	14,07	2,58			
	3 rd grade	71	15,49	2,76			
	4 th grade	83	16,01	2,64			
Nature, Source	1 st grade	55	12,63	2,59	15,071	,000	
	2 nd grade	84	12,19	2,64			
	3 rd grade	71	10,47	2,09			
	4 th grade	83	10,61	2,01			
Scale Total	1 st grade	55	60,49	5,09	,521	,668	
	2 nd grade	84	61,27	3,72			
	3 rd grade	71	60,87	4,39			
	4 th grade	83	61,33	4,05			

When Table 5 was analyzed, it was seen that there was no significant difference in the Interest, Curiosity, Exploration and Scale Total sub-factors, whereas a significant difference was found in the Authenticity, Purpose ($F=13,498$ - $P=,000$) and Nature, Source ($F=15,071$ - $P=,000$) sub-factors.

When Table 5 was analyzed, a significant difference was found in the Authenticity, Purpose sub-factor in favor of primary school teachers who taught 4th grades. In the Nature, Source sub-factor, a significant difference was found in favor of primary school teachers who taught 1st grades. According to the LSD test results in the table, it was determined that there was a significant difference between primary school teachers who taught 1-3, 1-4, 2-3, 2-4 grades in the Interest, Curiosity, Exploration sub-factor and between primary school teachers who taught 1-3, 1-4, 2-1, 4-2, 2-4, 3-2 grades in the Nature, Source sub-factor.

Whether there is a difference between the primary school teachers' perceptions of play scale and its sub-dimensions and professional seniority was analyzed with ANOVA and the results are presented in Table 6.

Table 6. Perceptions of play LSD results according to the professional seniority of the primary school teachers

Perceptions of Play	Groups	N	Mean	Sd	F	p	Differences
Interest, Curiosity, Exploration	0-5 Years	43	35,58	2,71	3,077	,017	0-5 Years/21 Years and over, 16-20 Yars/21 Years and over
	6-10 Years	40	34,62	1,61			
	11-15 Years	74	34,89	2,25			
	16-20 Years	69	35,08	1,89			
	21 Years and over	67	34,14	2,52			
Authenticity, Purpose	0-5 Years	43	15,11	3,05	1,815	,126	
	6-10 Years	40	15,80	2,92			
	11-15 Years	74	14,29	3,36			
	16-20 Years	69	14,44	3,22			
	21 Years and over	67	14,85	2,96			
Nature, Source	0-5 Years	43	12,32	2,89	2,752	,028	0-5 Y./11-15 Y., 0-5 Y./16-20 Y.
	6-10 Years	40	11,60	2,55			
	11-15 Years	74	11,25	2,52			
	16-20 Years	69	10,78	2,34			
	21 Years and over	67	11,53	2,21			
Scale Total	0-5 Years	43	63,02	4,79	4,136	,003	0-5 Y./11-15 Y., 0-5 Y./16-20 Y., 0-5 Y./21 Years and over, 6-10 Y./16-20 Y.
	6-10 Years	40	62,02	4,55			
	11-15 Years	74	60,44	3,92			
	16-20 Years	69	60,31	4,33			
	21 Years and over	67	60,53	3,51			

When Table 6 was analyzed, a significant difference was not found in the Authenticity, Purpose sub-factor, whereas a significant difference was found in the Interest, Curiosity, Exploration ($F=3,077$ - $P=,017$), Nature, Source ($F=2,752$ - $P=,028$) and Scale Total ($F=4,136$ - $P=,003$) sub-factors.

When Table 6 was analyzed, a significant difference was found in the Interest, Curiosity, Exploration sub-factor in favor of primary school teachers with 11-15 years of professional seniority. A significant difference was found in the Nature, Source sub-factor in favor of primary school teachers with 6-10 years of professional seniority. A significant difference was found in the Scale Total sub-factor in favor of primary school teachers with 0-5 years of professional seniority. According to the LSD test results in the table, it was determined that there was a significant difference between primary school teachers with 0-5 Years/21 Years and over and 16-20 Years/21 Years of professional seniority in the Interest, Curiosity, Exploration sub-factor; between primary school teachers with 0-5 Years /11-15 Years and 0-5 Years/16-20 Years of professional seniority in the Nature, Source sub-factor and between primary school teachers with 0-5 Years/11-15 Years, 0-5 Years/16-20 Years, 0-5 Years/21 Years and over, 6-10 Years/16-20 Years of professional seniority in the Scale Total sub-factor.

Discussion, Results and Suggestions

Play is one of the topics which has had an important place in the literature throughout history and has been studied by numerous educators who are experts in their fields (Çetken, Sevimli Çelik, 2018). As a result, there are many definitions and theories in the literature such as, "Play is behaviors which are shaped in line with the wishes and needs of children" (Johnson, Christie & Yawkey, 1998). Through the point of view of children, playing is equal to living, whereas adults view play as the relaxation method of children (Mayesky, 2009). Johnson, Christie and Yawkey (1998) state that the behaviors and attitudes of teachers can positively and negatively affect children's games. In the light of the information in the literature, we can see how important teachers' attitudes towards play are. The position and influence of primary school teachers, who are the milestones of children's lives and play's place in children's lives have made it necessary for us to identify primary school teachers' perception of play. In the light of these needs, the results of the study we carried out with primary school teachers are presented below.

According to the findings of the study, a significant difference was not found in the teachers' perception of play in terms of gender with the exception of the Interest, Curiosity, Exploration sub-dimension. In this dimension, a significant difference was seen in favor of the female teachers. This result can be interpreted in terms of gender as a gain of women being more curious. When we evaluate the findings of the study in general, we see that there are no significant differences in primary school teachers' perceptions of play in terms of gender. In Arıkan's study (2020), in which teachers' perception of play and self-sufficiency were evaluated, the finding that there is a significant difference in favor of female teachers in terms of gender is in line with the results of our study. In Dilekmen and Bozan Türün's study (2018), the finding that there is no difference in pre-school teachers' perceptions of play in terms of gender is in line with the results of our study as well.

According to the findings of our study, a significant difference was found in the Authenticity, Purpose sub-dimension in terms of grade level taught in factor of primary school teachers who taught 4th grades. This result can be interpreted as teachers' targeting more academic goals in an authentic manner in line with students' level based on the gains in terms of the grade level. In the Nature, Source sub-dimension, a significant difference was found in favor of primary school teachers who taught 1st grades. This result can be interpreted as teachers' aiming to progress in line with children's nature and the characteristics they possess. Not finding a significant difference in general might be due to teachers' view that their formations related to play are sufficient (Çetken, Sevimli Çelik, 2018). According to the results of Hoorn, Judith, Nourot, Patricia, Scales, Alward and Keith's study (2007) on teachers' perceptions of play, play was expressed as an opportunity, an environment for children to express themselves, moments where they feel special and times where they observe students by teachers. This result in the literature is beneficial in terms of understanding the reasons for the significant differences observed in the 1st and 4th grade teachers more clearly.

According to professional seniority, a significant difference was found in the Interest, Curiosity, Exploration sub-dimension in favor of primary school teachers with 11-15 years of professional seniority. In the Nature, Source sub-dimension, a significant difference was found in favor of primary school teachers with 6-10 years of professional seniority. In the Scale Total sub-dimension, a significant difference was found in favor of primary school teachers with 0-5 years of professional seniority. When these results were analyzed, although it was seen that there was a significant difference in the sub-dimensions in favor of more experienced primary school teachers, a significant difference in the whole scale was found in favor of primary school teachers who were in the first years of their career. This result might be due to actively including play in their lessons since these primary school teachers are young, dynamic, energetic, and idealistic. A similar result can be seen in Arıkan's (2020) study. According to the findings of Arıkan's study on teachers' perceptions of play and self-sufficiency, a significant difference was found in the nature and source of play dimension in favor of teachers with 4-10 years of professional seniority in terms of seniority and in the interest, curiosity, and exploration dimensions in favor of teachers with 7-10 years of professional seniority. A similar result can be seen in Dilekmen and Bozan Türün's (2018) article. In Dilekmen and Bozan Türün's study (2018), a significant difference was found in favor of teachers with 1-5 years of professional seniority and in favor of teachers with 21 years and above professional seniority. Howard and McInnes (2013) observed that teachers with higher professional experience assume a more permanent and functional role in the learning of students. This result might be due to experienced teachers' reflecting their experience in terms of the permanence of play in their lessons in an accurate manner. The studies in the literature show that teachers' perceptions of play influence the activities in education and training (Özdemir and Ramazan, 2012). In Trawick-Smith, Swaminathan and Liu's study (2016), it was expressed that the games children play with their teachers develop their skills and can develop their communication and algebraic skills. These results display the place of teachers' perceptions of play in the education process in a clearer manner.

References

- Arıkan, G. (2020). Beden eğitimi ve spor, sınıf, okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Aydın, S., & Ünsal, S. (2022). Öğretmen ve veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 183-218.

- Boyacı, Z., Kılıç, A., & Şahin, Ş. (2016). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 701-718.
- Çetken, Ş. H., & Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341, Nisan 2018
- Dağdelen, O., & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-128.
- Dilekmen, M., & Bozan Türün, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 43-56.
- Elma, C., & Ergen, Y. (2016). Yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 185-211.
- Erol, M., & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 8 (4), 1196-1213.
- Gözalın, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121.
- Hazar, Z. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Hidayet, T., & Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 759-778.
- Hoorn V. Judith, Nourrot, M. Patricia, Scales, B. & Alward, R. K. (2007). *Play at the center of curriculum*, (4th Edition), Pearson, New Jersey.
- Howard, J., & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child care, health and development*, 39(5), 737-742.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1998). *Play and early childhood development* (2nd ed.). Addison Wesley Longman.
- Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children* (9th ed.). Delmar, Cengage Learning.
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2012). Oyuna çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 2-16.
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Ramazan, O. (2013). Oyun etkinlikleri II. (Ed. R. Zembat), *Çocuk ve oyun. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını*.
- Saylık, A., & Sefa, T. (2021). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmenin özellikleri nitel bir çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44-61.
- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecin etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool, *Early Child Development & Care*, 186(5), 716-733.
- Tuğrul, B., Menekşe, B. O. Z., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Ünal, F., Kök, E. E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4(12), 731-746.
- Zorluoğlu, S. L., & Elbir, B. Ç. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: İçerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sınıf Öğretmenlerinin Oyun Algılarının İncelenmesi

Oğuzhan KURU ¹

Öz

Oyun özellikle ilkokulda öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu süreçte öğretimi tasarlayan, planlayan, gerçekleştiren öğretmenlerin de oyuna dair tutum ve inançları önem arz etmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin oyun algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş, Hatay ve Gaziantep'te ilkokullarda görev yapan, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 293 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Güneş, Tuğrul ve Öztürk (2020) tarafından hazırlanan "Oyun Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler arasında cinsiyete göre sadece oyunun işlevi ve oyunda ilgi-merak-keşif alt faktöründe kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Öğretmenlerin okuttıkları sınıf düzeyine göre ise oyunun özgünlüğü ve amacı alt faktöründe okuttıkları sınıf düzeyi büyük olanların; oyunun doğası ve kaynağı alt boyutunda ise sınıf düzeyi küçük olanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ise hizmet süreleri daha düşük olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

İlkokulda oyun
Öğretmenlerin oyun algısı
Sınıf öğretmeni
Çocuk ve oyun

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.09.2023
Kabul Tarihi: 24.11.2023
E-Yayın Tarihi: 31.12.2023

¹ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, okuru82@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1772-4406>

Giriş

Sınıf öğretmenleri ülkemizde zorunlu eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturan temel eğitimin ilk basamağı olan ilkökul kademesinde görev almaktadırlar (Saylık ve Tuaç, 2021). Bu kademe verilen eğitim öğrencilerin kendine, okuluna ve çevresine karşı olumlu tutum geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu eğitimin verilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Aydın ve Ünsal, 2022; Tok ve Bozkurt, 2010). İlkokul dönemindeki öğrencilerin sosyal, akademik ve pedagojik anlamda gelişmesinde (Boyacı vd., 2016), hayatlarını devam ettirecek olan gerekli becerileri kazanmasını sağlamada (Elma ve Ergen, 2016), bununla birlikte öğrencilerin duyuşsal, devinişsel, zihinsel gelişimlerini desteklemede sınıf öğretmenleri önemli rol oynamaktadır (Aydın ve Ünsal, 2022; Erol ve Başaran, 2020).

İnsanoğlunun ortaya çıkışıyla beraber oyun her toplumda kendine yer edinmiş olup dünyada çocuğun olduğu her yerde oyun da var olmuştur. Çocukluk dönemindeki oyunlar, onları hayata hazırlayan ve yaşamını anlamlandırmaya yarayan bir araç olmuştur (Özdemir ve Ramazan, 2014; Özyürek ve Çavuş, 2016). Kısaca oyun oynamak çocuğun en doğal gereksinimi olduğundan; oyun, çocuğun zekâsını geliştirmesine ve kaliteli zaman geçirmesine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda çocuğun sosyalleşmesine de imkân tanımaktadır (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015).

İlkokul dönemindeki çocuklar yaşları itibariyle oyunla öğrenmektedir. Bu nedenle çocuğun oyunu yaşamın büyük bir parçası olarak düşünüp hareket etmesi, çocuklar için oyunun ne kadar önemli olduğunun göstergesidir (Ünal ve diğerleri, 2017). Oyun, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek niteliktedir. Çocukların daha önceden kazandıkları psikomotor ve zihinsel beceriler oyun yoluyla geliştirilen gelişim alanlarıdır (Özyürek ve Çavuş, 2016; Ramazan, 2013; Özdemir ve Ramazan, 2014). İlkokul çağındaki çocuklar dönemleri itibariyle bu gelişim alanlarını oyun yoluyla sağlamaya gereksinim duymaktadır. İlkokul dönemindeki çocukların hayatı yaşayarak tanınmasına yardımcı olan oyun, aynı zamanda çocukların eğitiminde de araç olarak kullanılmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında oyunla öğretme sorumluluğu konusunda sınıf öğretmenine önemli görevler düşmektedir (Şentürk, 2020). Bu nedenle sınıf öğretmenleri çocuklara oyun için fırsatlar sunarak, verdiği eğitimi oyunla iç içe olacak şekilde zenginleştirerek eğitim ve öğretimi çocuklara oyun aracılığıyla daha kolay ve eğlenceli hale getirerek uygulamalıdır (Özdemir ve Ramazan, 2014; Ramazan, 2013).

Oyun, öğrenme etkinliklerinde ve zihinsel gelişimin ilerlemesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Oyun aynı zamanda öğrenme faaliyetleridir. Bu nedenle çocuk oyunla öğrenmeyi, kurallara uymayı, düzenli bir şekilde ilerlemeyi, değerlendirmeyi kavramaktadır (Hazar ve Altun, 2018). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde oyuna yer verilmesi, dersin etkili olması ve dersin verimli geçmesi açısından sınıf öğretmeni için çok önemli bir yer tutmaktadır (Şentürk, 2020). Çocuklar oyun oynarken kendini rahat hisseder, eğlenir, iletişim kurar, farklı duygu durumlarını yaşar (sevinç, üzüntü, heyecan), çeşitli becerilerini geliştirir, ilgi duyduğu alana yönelir. Bu yönüyle sınıf öğretmenleri için oyun, çocukları keşfetmeyi ve tanımaya sağlamaktadır (Gözalan ve Koçak, 2014; Özyürek ve Çavuş, 2016; Tuğrul ve diğerleri, 2019; Zorluoğlu ve Elbir, 2018). Bu yüzden oyun ile öğrenme eğitimde önemli bir yer tutmaktadır.

Çağımızda oyun alternatif bir öğretim yöntemi olarak sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Oyunun eğitimde araç olarak kullanılması ilkökul dönemindeki çocukların ilgisini, merakını ve öğrenmesini arttırmaktadır (Gözalan ve Koçak, 2014; Hazar ve Altun, 2018). Bu nedenle öğretmen çocukların bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, çeşitlendirerek ve zenginleştirerek oyunlara eğitim ortamında yer vermelidir (Hazar ve Altun, 2018). Oyun, çocuk için kendini ifade etme dilinin önemli bir parçası, yaşamı keşfetme serüveninin çıkış noktası; öğretmen için ise bu serüvende çocuğu daha yakından tanıma, gözlemlene ve bu durumlardan çocuk adına çıkarımlar yapma fırsatı tanımaktadır. Böylelikle sınıf öğretmeni bu edindiği bilgileri değerlendirip yorumlaması kritik dönemde olan bu çocuklar için büyük bir önem taşımaktadır. Çocuklar oyunla birçok bilgi ve beceriyi kavrarken aynı zamanda ilgili olduğu konularını, tutum ve değerlerini, inançlarını da oyun esnasında ortaya koymaktadır. Bu durumun öğretmen ve eğitimcilere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir (Ünal ve diğerleri, 2017; Saracho, 2012 Akt. Tuğrul ve diğerleri, 2019). Bu araştırma, oyun dönemi çocuklarına öğretmenlik yapacak olan sınıf öğretmenlerinin, oyuna verdikleri önemi, oyun konusundaki algılarını belirleyip ortaya koymak ve oyunu eğitim ve öğretim

sürecine nasıl taşıyacağına dair inançları hakkında bilgi sahibi olma açısından; ayrıca sınıf öğretmenlerinin bağımsız değişkenler eşliğinde ortaya çıkacak olan farklılık veya benzerlikler ışığında kendi durumları hususunda farkındalık yaşamaları ve muhtemel eksiklerini tamamlayıp, kendilerini geliştirmeleri noktasında sınıf öğretilmelerine ve benzer yapılmış çalışmaları destekleyerek ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin oyuna dair algılarının karşılaştırılması amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre oyun algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin okutuyor oldukları sınıf düzeyine göre oyun algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre oyun algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin oyun algılarını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının temel amacı bir olaya, duruma ilişkin katılımcıların düşünce, tutum, ilgi, yetenek düzeylerini ortaya koymaktır. Bu tür araştırmalarda mümkün olduğunca büyük gruplar üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Yapılan bu çalışmada da daha önce alanyazında yer alan sınıf öğretmenlerinin oyun algısına ilişkin ilgili literatürü desteklemek açısından araştırmanın çalışma grubunun yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel, fiziksel değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin oyun algısına yansımaları kuramını desteklemesi için tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş, Hatay ve Gaziantep'te ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 293 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara ait olan demografik değişkenlerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik verilerin dağılımı

Demografik Bilgi	Değer	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	159	54,26
	Erkek	134	45,74
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	55	19,40
	2.Sınıf	84	28,17
	3.Sınıf	71	24,20
	4.Sınıf	83	28,23
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	43	14,70
	6-10 Yıl	40	13,65
	11-25 Yıl	74	25,25
	16-20 Yıl	69	23,54
	21 Yıl ve Üstü	67	22,86

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Güneş, Tuğrul ve Öztürk (2020) tarafından hazırlanan "Oyun Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek oyunun işlevi ve oyunda ilgi-merak-keşif, oyunun özgünlüğü ve amacı ve oyunun doğası ve kaynağı şeklinde üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri .72 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada ise Cronbach Alpha değerleri ölçeğin tamamına ait .69, oyunun işlevi ve oyunda ilgi-

merak-keşif .65, oyunun özgünlüğü ve amacı .67 ve oyunun doğası ve kaynağı alt boyutu için .63 olarak bulunmuştur. Bu değerlerden de hareketle ölçeğin verileri güvenilir olarak kabul edilmiştir.

293 kişi ile yürütülen çalışmada veriler önce MS Excel paket programına sonra da SPSS 22.0 analiz programına veri türleri dikkate alınarak eklenmiştir. 293 kişi ile gerekli analizler yürütülmüştür. Ölçek ve alt boyutları ile ilgili olarak yapılan betimleyici analizler Tablo 2’de verilmiştir. Örneklem sayısı 50’den büyük olan gruplar için Kolmogorov-Smirinov normallik analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Ölçme aracına ait betimleyici analiz

	N	Min.	Maks.	Ortalama	S.S	Çarpıklık	Basıklık
İlgi, Merak, Keşif	293	27,00	45,00	34,83	2,27	,055	1,300
Özgünlük, Amaç	293	6,00	23,00	14,78	3,15	-,298	,129
Doğa, Kaynak	293	5,00	18,00	11,45	2,50	,195	-,319
Ölçek Toplam	293	47,00	73,00	61,03	4,25	,095	,406

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğe ve alt boyutlarına ait olan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 +1,5 Aralığında olduğu görülmektedir. Örneklem sayısı 50’den büyük olan gruplar için Kolmogorov-Smirinov normallik analizi yapılmıştır. Tablo 3’te verilerin normallığı ile ilgili analizler verilmiştir.

Tablo 3. Verilerin normallik analizleri

Oyun Algısı Ölçeği	Kolmogorov-Smirinov		
	İstatistik	Sd	P
İlgi, Merak, Keşif	,104	293	,000
Özgünlük, Amaç	,091	293	,000
Doğa, Kaynak	,113	293	,000
Ölçek Toplam	,086	293	,000

Tablo 3 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p=,00/p<,05$). Bu nedenle parametrik analizler yapılmıştır. Demografik değişkenlere göre iki farklı değer alanlar için T testi, üç ve daha fazla değer alan değişkenler için ise tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin oyun algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıf düzeylerine göre aralarında farklılık olup olmadığının bulgularına yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin oyun algısı ölçeği ve alt boyutları ile demografik değişken cinsiyet arasında farklılık olup olmadığı T testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin oyun algısı

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	T	P
İlgi, Merak, Keşif	Kadın	159	35,11	2,09	291	-2,370	,018
	Erkek	134	34,49	2,43			
Özgünlük, Amaç	Kadın	159	14,72	3,34	291	,327	,744
	Erkek	134	14,85	2,92			
Doğa, Kaynak	Kadın	159	11,37	2,47	291	,265	,792
	Erkek	134	11,45	2,54			
Ölçek Toplam	Kadın	159	61,22	4,54	291	-,858	,392
	Erkek	134	60,79	3,87			

P<.05

Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin oyun algılarında *Özgünlük, Amaç-Doğa, Kaynak ve Ölçek Toplam* alt faktörlerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. *İlgi, Merak, Keşif* alt faktöründe kadın sınıf öğretmenlerinin lehine ($t= -2,370, p<,05$) anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin oyun algısı ölçeği ve alt boyutları ile okuttuğu sınıf düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı ANOVA ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre oyun algısı LSD sonuçları

Oyun Algısı	Gruplar	N	Ort.	Ss	F	P	Fark
İlgi, Merak, Keşif	1.sınıf	55	34,74	2,13	,204	,894	
	2.sınıf	84	34,95	2,04			
	3.sınıf	71	34,90	2,42			
	4.sınıf	83	34,71	2,47			
Özgünlük, Amaç	1.sınıf	55	13,10	4,05	13,498	,000	
	2.sınıf	84	14,07	2,58			
	3.sınıf	71	15,49	2,76			
	4.sınıf	83	16,01	2,64			
Doğa, Kaynak	1.sınıf	55	12,63	2,59	15,071	,000	
	2.sınıf	84	12,19	2,64			
	3.sınıf	71	10,47	2,09			
	4.sınıf	83	10,61	2,01			
Ölçek Toplam	1.sınıf	55	60,49	5,09	,521	,668	
	2.sınıf	84	61,27	3,72			
	3.sınıf	71	60,87	4,39			
	4.sınıf	83	61,33	4,05			

Tablo 5 incelendiğinde *İlgi, Merak, Keşif* ve *Ölçek Toplam* alt faktörlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamış olup *Özgünlük, Amaç*($F=13,498-P=,000$) - *Doğa, Kaynak*($F=15,071-P=,000$) alt faktörlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde *Özgünlük, Amaç* alt faktöründe 4.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *Doğa, Kaynak* alt faktöründe 1. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablodaki LSD testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin oyun algısı *İlgi, Merak, Keşif* alt faktöründe 1-3, 1-4, 2-3, 2-4 sınıfları okutan sınıf öğretmenleri arasında, *Doğa, Kaynak* alt faktöründe 1-3, 1-4, 2-1, 4-2, 2-4, 3-2 sınıfları okutan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin oyun algısı ölçeği ve alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında farklılık olup olmadığı ANOVA ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre oyun algısı LSD sonuçları

Oyun Algısı	Gruplar	N	Ort.	Ss	F	P	Fark
İlgi, merak, keşif	0-5 Yıl	43	35,58	2,71	3,077	,017	0-5 Yıl/21 Y.Ü., 16-20 Yıl/21 Y.ve Ü.
	6-10 Yıl	40	34,62	1,61			
	11-15 Yıl	74	34,89	2,25			
	16-20 Yıl	69	35,08	1,89			
	21 Y. Ü	67	34,14	2,52			
Özgünlük, amaç	0-5 Yıl	43	15,11	3,05	1,815	,126	
	6-10 Yıl	40	15,80	2,92			
	11-15 Yıl	74	14,29	3,36			
	16-20 Yıl	69	14,44	3,22			
	21 Y. Ü	67	14,85	2,96			
Doğa, kaynak	0-5 Yıl	43	12,32	2,89	2,752	,028	0-5 Y./11-15 Y., 0-5 Y./16-20 Y.
	6-10 Yıl	40	11,60	2,55			
	11-15 Yıl	74	11,25	2,52			
	16-20 Yıl	69	10,78	2,34			
	21 Y. Ü	67	11,53	2,21			
Ölçek toplam	0-5 Yıl	43	63,02	4,79	4,136	,003	0-5 Y./11-15 Y., 0-5 Y./16-20 Y., 0-5 Yıl/21 Y.Ü., 6-10 Y./16-20 Y.
	6-10 Yıl	40	62,02	4,55			
	11-15 Yıl	74	60,44	3,92			
	16-20 Yıl	69	60,31	4,33			
	21 Y. Ü	67	60,53	3,51			

Tablo 6 incelendiğinde *Özgünlük*, *Amaç* alt faktörlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamış olup *İlgi*, *Merak*, *Keşif* ($F=3,077-P=,017$) - *Doğa*, *Kaynak* ($F=2,752-P=,028$) ve *Ölçek Toplam* ($F=4,136-P=,003$) alt faktörlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde *İlgi*, *Merak*, *Keşif* alt faktöründe 11-15 yıllık mesleki kıdemi sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *Doğa*, *Kaynak* alt faktöründe 6-10 yıllık mesleki kıdemi sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *Ölçek Toplam* alt faktöründe 0-5 yıllık mesleki kıdemi sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablodaki LSD testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin oyun algısı *İlgi*, *Merak*, *Keşif* alt faktöründe 0-5 Yıl/21 Yıl ve Üzeri, 16-20 Yıl/21 Yıl ve Üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında, *Doğa*, *Kaynak* alt faktöründe 0-5 Yıl /11-15 Yıl 0-5 Yıl /16-20 Yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında, *Ölçek Toplam* alt faktöründe 0-5 Yıl/11-15 Yıl, 0-5 Yıl/16-20 Yıl, 0-5 Yıl/21 Yıl ve Üzeri, 6-10 Yıl/16-20 Yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oyun tarih boyunca alanında yetkin birçok eğitimci tarafından araştırılan literatürde önemli yer kaplayan konulardan biridir (Çetken ve Sevimli Çelik, 2018). Bundan dolayıdır ki “oyun çocukların istek ve ihtiyaçlarına yönelik şekillenen davranışlardır” gibi birçok tanım ve kuram alan yazında karşımıza çıkmaktadır (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998). Çocuğun bakış açısında oyun yaşamakla eş değerdir. Ancak yetişkinlerin bakış açısında oyun çocukların rahatlatma şeklidir (Mayesky, 2009). Johnson, Christie ve Yawkey (1998), öğretmenlerin davranış ve tutumlarının çocuk oyunlarını olumlu ve olumsuz olarak etkileyebileceğini söylemektedir. Literatürde yer alan bilgilerden yola çıkarak öğretmenlerin oyun konusundaki tutumun ne kadar önemli olduğunu görmekteyiz. Bir çocuğun eğitim hayatının kilometre taşı olan sınıf öğretmenlerinin konumu ve etkisi ve oyunun çocuğun hayatındaki yeri bize sınıf öğretmenlerinin oyun algısının tespitini gerekli kılmıştır. Bu ihtiyaçlar ışığında sınıf öğretmenleri ile yaptığımız çalışma sonuçlarına aşağıda verilmiştir.

Çalışma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre oyun algılarında *İlgi, Merak, Keşif* alt boyutu dışında anlamlı farklılık bulunmamıştır. *İlgi, Merak, Keşif* alt boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç cinsiyete göre kadınların daha meraklı olmalarının bir getirisi olarak yorumlanabilir. Çalışma bulgularını genel olarak değerlendirdiğimizde cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin oyun algılarında anlamlı farklılık olmadığını görmekteyiz. Arıkan'ın (2020) yaptığı öğretmenlerin oyun algıları ve öz yeterlilikleri ile ilgili araştırma bulgularına göre cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit ettiği çalışmanın sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Dilekmen ve Bozan Türün'ün (2018) yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre oyun algılarında farklılık olmadığı tespit ettiği çalışmanın araştırmamızın sonucuyla örtüşen bir diğer çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmamızın bulgularına göre okutulan sınıf düzeyine göre *Özgünlük, Amaç* alt boyutunda 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç sınıf düzeyine göre öğretmenlerin kazanımlar doğrultusunda daha fazla akademik amacı öğrencinin seviyesine uygun bir özgünlük içinde hedeflemelerinden kaynaklı olabilir şeklinde yorumlanabilir. *Doğa, Kaynak* alt boyutunda 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin çocuğun doğasına uygun, çocukta olandan yola çıkarak ilerlemeyi hedeflemelerinden kaynaklı olabilir şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak anlamlı farklılığın belirgin olarak karşımıza çıkmaması öğretmenlerin oyuna yönelik formasyonlarını yeterli olarak (Çetken ve Sevimli Çelik, 2018) görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Hoorn, Judith, Nourot, Patricia, Scales, Alward ve Keith (2007) öğretmenlerin oyun algılarının ne olduğuyla ilgili yaptıkları araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin oyunu çocuklar için bir şans, ifade şanslarının olduğu bir ortam, özel hissettikleri anlar ve öğrencileri gözlemledikleri vakitler olarak gördükleri tespit edilmiştir. Literatürde karşımıza çıkan bu sonuç 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğretmenlerinde görülen anlamlı farklılığın sebeplerinin daha şeffaf olarak görebilmemize fayda sağlamaktadır.

Mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerini *İlgi, Merak, Keşif* alt faktöründe 11-15 yıllık mesleki kıdemi sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *Doğa, Kaynak* alt faktöründe 6-10 yıllık mesleki kıdemi sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *Ölçek Toplam* alt faktöründe 0-5 yıllık mesleki kıdemi sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar incelediğinde alt boyutlarda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık görülse dahi ölçek toplamında anlamlı farklılık meslek hayatının ilk yıllarındaki sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerin genç, dinamik, enerjik ve idealist olmalarından ötürü oyunu aktif olarak işe koşmalarından kaynaklı olabilir. Benzer bir sonuca Arıkan'ın (2020) yaptığı çalışmada rastlamaktayız. Bu araştırmaya göre; öğretmenlerin oyun algıları ve öz yeterlilikleri ile ilgili araştırma bulgularına göre kıdeme göre oyunun doğası ve kaynağı boyutunda 4-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, ilgi merak keşif boyutunda 7-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca Dilekmen ve Bozan Türün (2018)'ün makalesinde de rastlamaktayız. Dilekmen ve Bozan Türün'ün (2018) yaptığı çalışmada mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Howard ve McInnes (2013) ise yaptıkları araştırma sonucunda mesleki deneyimi artan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinde daha kalıcı ve işlevsel bir rol aldıklarını gözlemlemişlerdir. Bu sonuç bize deneyimli öğretmenlerin oyunun kalıcılığı konusundaki tecrübelerini doğru şekilde işe koşmalarından kaynaklanıyor olabileceğini göstermektedir. Literatürde karşımıza çıkan çalışmalar öğretmenlerin oyun algılarının eğitim-öğretimdeki faaliyetleri etkilediğini göstermektedir (Özdemir ve Ramazan, 2012). Trawick-Smith, Swaminathan ve Liu'da (2016) yaptıkları araştırmada; çocukların öğretmenleriyle beraber oynadıkları oyunun onların yeteneklerini geliştirdiği, iletişim ve cebirsel yeteneklerini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler öğretmenlerin oyun algılarının eğitim sürecindeki konumunu daha net bir şekilde önümüze sermektedir.

Kaynakça

- Arıkan, G. (2020). Beden eğitimi ve spor, sınıf, okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Aydın, S., & Ünsal, S. (2022). Öğretmen ve veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 183-218.

- Boyacı, Z., Kılıç, A., & Şahin, Ş. (2016). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 701-718.
- Çetken, Ş. H., & Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341, Nisan 2018
- Dağdelen, O., & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-128.
- Dilekmen, M., & Bozan Türün, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 43-56.
- Elma, C., & Ergen, Y. (2016). Yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 185-211.
- Erol, M., & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 8 (4), 1196-1213.
- Gözalın, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121.
- Hazar, Z. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Hidayet, T., & Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 759-778.
- Hoorn V. Judith, Nourot, M. Patricia, Scales, B. & Alward, R. K. (2007). *Play at the center of curriculum*, (4th Edition), Pearson, New Jersey.
- Howard, J., & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child care, health and development*, 39(5), 737-742.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1998). *Play and early childhood development* (2nd ed.). Addison Wesley Longman.
- Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children* (9th ed.). Delmar, Cengage Learning.
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2012). Oyuna çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 2-16.
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Ramazan, O. (2013). Oyun etkinlikleri II. (Ed. R. Zembat), *Çocuk ve oyun. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını*.
- Saylık, A., & Sefa, T. (2021). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmenin özellikleri nitel bir çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44-61.
- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecin etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool, *Early Child Development & Care*, 186(5), 716-733.
- Tuğrul, B., Menekşe, B. O. Z., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Ünal, F., Kök, E. E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4(12), 731-746.
- Zorluoğlu, S. L., & Elbir, B. Ç. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: İçerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

