



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(1), 555 –579. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1677088>



Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Oyunseverlik Eğilimleri İlişkisi*

The Relationship Between Creative Personality Traits and Playfulness Tendencies in Preschool
Teachers*

Sude Naz GÜRKAN¹ , M. Oya RAMAZAN²

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 14.03.2026

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2026

Öz: Bu araştırma, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde ve nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, lisans ile lisansüstü düzeyde 307 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler; kişisel bilgi formu, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenin oyundaki rolüne ilişkin görüşleri ile yaratıcı kişilik ve eğlence eğilimi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimi programına dahil olan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve eğlence eğilimi puanlarının diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim programının ilk yıllarında bulunan öğretmen adaylarının, diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almamış öğretmen adayları ise daha yüksek öz güven puanlarına sahiptir. Ayrıca, yaratıcı kişilik ile eğlence eğilimi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının oyunseverlik eğilimlerini artırmak amacıyla eğitim müfredatlarına uygulamalı oyun atölyelerinin dahil edilmesi ve yaratıcılığı destekleyen deneyimsel öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öğretmen Eğitimi, Yaratıcılık, Oyunseverlik.

&

Abstract: This study aims to examine the relationship between creative personality traits and playfulness tendencies among pre-service preschool teachers. Using a quantitative relational survey model, data were collected from 307 undergraduate and graduate students selected through maximum variation sampling. Instruments included a personal information form, the Creative Personality Traits Scale, and the Adult Playfulness Trait Scale. As the data were not normally distributed, non-parametric analyses were conducted. Findings showed no significant difference in creative personality and playfulness scores based on participants' views about the teacher's role in play. However, those who received early childhood education scored higher in both variables. Participants in the early years of their programs also had higher scores, while those without early childhood education showed greater self-confidence. A significant correlation was found between overall creative personality traits and playfulness. However, the spontaneity sub-dimension of playfulness was not significantly related to the self-confidence and other sub-dimensions of creative personality. This result was discussed in connection with the higher self-confidence scores of participants without preschool education. The results were interpreted in light of the literature, and recommendations were made for researchers and practitioners.

Keywords: Preschool, Teacher Education, Creativity, Playfulness.

Atıf/Cite as: Gürkan, S. N. ve Ramazan, O. M. (2026). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimleri ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 555-579, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1677088>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Sude Naz GÜRKAN, İstanbul Okan Üniversitesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenliği, sudenazgurkan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3250-5479

² Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN, oramazan@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9974-4568

1. GİRİŞ

Yaratıcılık, bireyin problem çözme ve özgün soru üretme becerilerini içeren, denemelerle geliştirilebilen bir alandır (Karadeniz, 2020; Policastro ve Gardner, 1999). Okul öncesi dönem, yaratıcılığın desteklenmesi açısından kritik olup öğretmenin yaratıcı bir rol model olarak varlığı, bu gelişimi güçlendiren temel faktörlerden biridir (Eaglemen ve Brandt, 2017; Yazgın, 2020). Araştırmalar, okul öncesi eğitimi alan bireylerin, almayanlara kıyasla daha yüksek yaratıcılık eğiliminde olduğunu göstermektedir (Bulut, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı (2024), okul öncesi eğitim programında yaratıcılığı merkeze alarak oyun temelli bir yaklaşımla düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Oyun, çocuğun iletişim ve problem çözme becerilerini desteklerken (Kargı, 2017), yaratıcı öğretmenler öğrencilerin bu süreçteki gelişimini olumlu etkilemektedir (Özkan, 2016; Semberger ve Cotar Konrad, 2022). Buna karşın, öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler konusunda sınırlı bilgiye sahip olması, çocukların yaratıcı potansiyellerini tam olarak göstermelerini engelleyebilir (Ata Aktürk ve Sevimli Çelik, 2023; Meyer ve Eilifsen, 2017). Okul öncesi öğretmenleri, oyun ve oyuncakları öğrenme aracı olarak görmekte ancak yaratıcı oyunlara sınırlı düzeyde başvurmaktadır (Giren, 2016; Aksoy, 2021). Okul öncesi öğretmenleri, çoğunlukla gözlemci rolünü üstlenerek oyunu değerlendirme amacıyla kullanmakta, diğer yandan serbest oyun süresi ve türü ise kurumdan kuruma değişebilmektedir (Devi vd., 2018; Yokuş ve Yavuz Konokman, 2019). Öğretmenlerin, yapılandırılmamış oyunun yaratıcılığı desteklediğine inandıkları ancak bu alandaki bilgi ve uygulama kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tetik ve Kandır, 2022). Öğretmenlerin oyunu yalnızca yapılandırılmış etkinlikler olarak değil, oyunlaştırma yoluyla tüm sürece uyarlamaları, çocukların motivasyonunu ve katılımını artırmada önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri oyunseverliktir (Guitard vd., 2005; Proyer ve Jehle, 2013). Oyunseverlik; yaratıcılık, merak ve mizah içeren bir kişilik özelliğidir. Araştırmalar, oyunsever öğretmenlerin sınıfta duygusal erişilebilirliği artırarak problem davranışları azalttığını, motivasyonu ve yaratıcılığı desteklediğini göstermektedir (Özdemir ve Eker, 2021; Pinchover ve Shulman, 2019). Öğretmenlerin oyuna yalnızca izleyici olarak değil, aktif katılımcı olarak dâhil olmaları, öğrenme sürecini daha nitelikli hâle getirmektedir (Canaslan Akyar ve Sevimli Çelik, 2022). Zembat ve Yılmaz (2020) ile Pinchover (2017), öğretmenlerin “oyunseverlik” eğilimlerinin çocukların daha fazla oyun oynamasıyla pozitif ilişkili olduğunu ve bunun çocukların gelişimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Oyunsever öğretmenlerin sınıflarında yaratıcılık da artmaktadır. Mesleki eğitimde, oyunsever bakış açısıyla oyun kurma becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Sindic ve Pribisev Beleslin, 2018). Ayrıca, oyunla öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir (Jorgensen vd., 2022). Lisans ve lisansüstü eğitimde, bu konuda, yaratıcı ve oyun temelli etkinliklerin planlanması, öğretmen adaylarının meslek yaşamında bu modeli yansıtmalarını destekleyecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılığını destekleyen oyunlara yer vermesi önemlidir. Çocuklar doğuştan yaratıcıdır ve bu, çocukların oyunlarında gözlemlenebilir (Bitew ve Sewagegn, 2024). Yaratıcılık, gözlem ve rehberlik yoluyla gelişebilir; öğretmenlerin yaratıcı rol modeller olmaları bu süreci destekler (Davaslıgil, 2015). Oyunseverlik, çevresel faktörlerden etkilenir ve öğretmenlerin oyunsever kimlikleri, çocukların motivasyonunu artırarak gelişimlerini yönlendirir (Pinchover vd., 2016). Araştırmalar, öğretmen adaylarının yaratıcılık ve oyunseverlik eğilimlerinin, meslek performanslarını etkilediğini göstermektedir (Bulut, 2015; Gündoğdu, 2023). MEB (2024), oyunlaştırma becerisinin öğretmen eğitimi açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Oyun, İçsel Motivasyon sağlayarak kalıcı öğrenmeye katkı sunar ve öğretmenlerin etkinlik planlama becerilerini geliştirir (Canaslan Akyar ve Sevimli Çelik, 2022). Bu nedenle, öğretmenlerin yaratıcı ve oyun temelli tekniklerle eğitime katkı sağlaması gereklidir. Öğretmenlerin, çocukların yaratıcılık potansiyelini desteklemek için oyuna özel önem vermeleri gerekmektedir (Bitew ve Sewagegn, 2024). Yaratıcılık, gözlem ve model alma yoluyla geliştiğinden, öğretmenin yaratıcı rol üstlenmesi kritik önemdedir (Davaslıgil, 2015). Oyunseverlik özelliği çevresel etkilere açık bir yapıdadır ve öğretmenin bu niteliği, çocuğun motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini olumlu yönde destekler (Pinchover vd., 2016). Araştırmalar, öğretmen adaylarının

yaratıcı kişilik ve oyunseverlik eğilimlerinin sıklıkla mesleki yeterliliklerini belirleyen unsurlar arasında yer aldığını göstermektedir (Bulut, 2015; Özdemir ve Eker, 2021). Oyun temelli eğitim programları, yaratıcılığı teşvik ederek kalıcı öğrenmeyi destekler (MEB, 2024; Canaslan Akyar ve Sevimli Çelik, 2022). Bu nedenle, sevgi ve oyunu birleştirerek dinamik bir eğitim süreci yaratmak, okul öncesi öğretmenliği için vazgeçilmezdir.

Alan yazınında yaratıcılık (Ata Aktürk ve Sevimli Çelik, 2023; Berkant ve Varki, 2022; Bulut, 2022; Eagleman ve Brandt, 2017; Meyer ve Eilifsen, 2017) ve oyunseverlik (Canaslan Akyar ve Sevimli Çelik, 2022; Baker ve Ryan, 2021; Özdemir ve Eker, 2021; Zembat ve Yılmaz, 2020) kavramları ayrı ayrı ele alınsa da okul öncesi öğretmen adaylarının bu iki temel eğilimi arasındaki doğrudan ilişkiyi incelen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma, söz konusu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada incelenen demografik ve eğitsel özellikler (program türü, sınıf düzeyi/yıl ve okul öncesi eğitim alma durumu), kuramsal olarak yaratıcılık ve oyuna yönelik tutumları etkilediği bilinen değişkenlerdir. Örneğin, sınıf düzeyi/yıl ilerledikçe, alınan uzmanlık dersleri ve stajlar öğretmen adayının yaratıcı yaklaşımlara ve oyun temelli eğitime dair bilgi ve uygulama kapasitesini değiştirebilir (Ata Aktürk vd.; 2023; Bulut, 2025; Pinchover, 2017). Benzer şekilde, erken çocukluk döneminde alınan okul öncesi eğitim, bireyin oyun kültürünü, yaratıcı düşünme becerilerini ve dolayısıyla oyunseverlik eğilimini doğrudan etkilediği için kritik bir çevresel faktördür (Pinchover vd., 2016; Bulut, 2022). Bu nedenle, bu değişkenlerin yaratıcı kişilik ve oyunseverlik düzeyleri ile ilişkilendirilerek incelenmesi, temel değişkenlerin oluşumundaki bilişsel, deneyimsel ve akademik faktörlerin rolünü anlamak açısından oldukça önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda “Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Böylelikle, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimleri arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların alan yazınındaki eksikliğini giderilmesine hizmet edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları, aşağıdaki sorular çerçevesinde ele alınmıştır:

- 1- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ve oyunseverlik eğilimi düzeyleri nedir?
- 2- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin oyuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 3- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ve oyunseverlik eğilimleri; program türü, programdaki sınıf düzeyi/yıl, okul öncesi eğitim alma durumu ile oyuna yönelik görüşleri değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Oyun ve yaratıcılığın okul öncesi eğitimdeki kritik rolü (Onur, 2011) dikkate alındığında, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olması ve süreçte oyunseverlik göstermesi, eğitim üzerindeki yansımalarının pozitif olması için gereklidir. Öğretmenlerin yapı olarak oyunsever oluşu, aynı zamanda motivasyonları ile de ilişkilidir (Baker ve Ryan, 2021). Bu ilişkinin; eğitim sürecini planlama, haz ve merak uyandırmayı destekleme ve öğretmen-öğrenci bağına güçlendirerek ortak amaç ve tutkuyla iş birliği kurulmasını sağlamada etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda oyunsever öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin de oyun oynama eğilimlerinin yüksek olduğu ve bununla birlikte, öğrencilerin yaratıcılık, motivasyon ve yılmazlık becerilerinde olumlu etkiler görüldüğü alan yazınında belirtilmiştir

(Pinchover 2017; Zembat ve Yılmaz 2020). Öğretmenlik meslek eğitiminde lisans ve lisansüstü düzeylerde akademisyenlerin yaratıcılık ve oyunseverlik özelliklerini etkin biçimde kullanmaları, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında hem teorik hem de pratik açıdan nitelikli eğitim sunmalarını destekleyecektir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliği olarak yaratıcı ve oyunsever olmaları önemli görülmektedir. Yaratıcılık ve oyunseverlik, genellikle birlikte gözlemlenen özelliklerdir. Ancak, bu iki durumun birbiriyle olan ilişkisini doğrudan inceleyen bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık ve oyunseverlik eğilimlerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi, alan yazındaki önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır. Bu yönüyle yapılacak çalışma büyük önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, amacına en uygun olan, nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2024).

2.2. Araştırmanın örnekleme

Örneklemin belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle tüm grupların temsil edilebilmesi ve daha geniş bakış açısına sahip bir değerlendirme sağlanabilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Tabachnick ve Fidell (2013), bilimsel araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçüm için 300 örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu bilginin ışığında araştırmada erişilen katılımcı sayısı olan 307, örneklem büyüklüğü için yeterli olarak değerlendirilmiştir. Örneklem grubu, okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde; Marmara Bölgesi'nde yer alan, lisans ve lisansüstü düzeyde aktif eğitim veren 3'ü devlet, 4'ü vakıf olmak üzere toplam 7 farklı üniversite belirlenmiş ve bu üniversitelerin öğrencileriyle çalışılmıştır. Tablo 1'de, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistik Tablosu

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	299	97,4
	Erkek	8	2,6
Program türü	Lisans	255	83,1
	Lisansüstü	52	16,9
Programdaki yıl	1. yıl	71	23,1
	2. yıl	66	21,5
	3. yıl	76	24,8
	4. yıl ve üzeri	94	30,6
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet, aldım	195	63,5
	Hayır, almadım	112	36,5
Toplam		307	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir (299 kadın, %97,4; 8 erkek, %2,6). Öğrenim durumu açısından ise katılımcıların 255'i (%83,1) lisans, 52'si (%16,9) ise lisansüstü programı öğrencisidir. Programdaki yıl dağılımına bakıldığında ise 71 katılımcı (%23,1) 1. yılda, 66 katılımcı (%21,5) 2. yılda, 76 katılımcı (%24,8) 3. yılda, 94 katılımcı (%30,6) ise 4. yıl ve üzerinde bulunmaktadır. Son olarak, katılımcıların 195'i (%63,5) çocukluğunda okul öncesi eğitim almışken, 112'si (%36,5) okul öncesi eğitim almamıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Katılımcılara; araştırmacılar tarafından hazırlanan, demografik bilgiler ve oyun algılarına yönelik soruları içeren Kişisel Bilgi Formu, yaratıcı kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) ve oyunseverlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla alan yazınında aynı amaçla kullanılan Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) sunulmuştur. Elektronik posta yoluyla ölçek sahiplerinden ölçeklere yönelik kullanım izni alınmıştır. Belirlenen üniversiteler ile iletişime geçilerek uygulamaya dair izinler alınmıştır. Gönüllü Katılımcı Formu, Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği, ekonomiklik ilkesi doğrultusunda öğrencilere basılı veya çevrim içi olacak şekilde (formatta) sunulmuştur. Basılı formlar, ilgili Bölüm Başkanlıklarına teslim edilmiş ve ölçeklerin lisans ve lisansüstü grupların tümünde uygulanması yönünde bilgilendirme yapılmıştır. Formlar teslim edildikten bir hafta sonra araştırmacılar tarafından teslim alınmıştır. Çevrimiçi formlar ise Bölüm Başkanlıkları ve ilgili üniversite bölümlerinde görev yapmakta olan akademisyenlere elektronik posta yoluyla ulaşılarak sunulmuştur. Akademisyenler, araştırmacılar tarafından kendilerine iletilen ölçeklerin çevrim içi bağlantısını öğrencilerle paylaşarak onları, araştırmanın parçası olmaya davet etmişlerdir. Tüm veriler Eylül 2024- Kasım 2024 aralığında toplanmış ve verileri anonim olarak saklanarak analiz aşamasına geçilmiştir. Araştırma yalnızca Marmara Bölgesi'nde yer alan yedi üniversite ile sınırlıdır. Yaratıcılık ve oyunseverlik değişkenleri yalnızca ölçekler aracılığıyla ölçülmüş, başka veri toplama araçları kullanılmamıştır. Erkek öğrenci sayısının düşük olması nedeniyle cinsiyet değişkeni analizlere dâhil edilememiştir. Ayrıca kişisel bilgi formundaki sorular, oyuna ilişkin görüşleri belirlemede sınırlı kalmıştır. Katılımcıların yanıtlarının dürüst ve doğru olduğu varsayılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, katılımcıların; program türü, programdaki sınıf düzeyi/yıl, okul öncesi eğitim alma durumu ile oyuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 10 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 4 tanesi katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardır. Formda yer alan diğer 6 soru ise katılımcıların oyuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu sorular sırasıyla “yer verme, katılım, müdahale, rehberlik, rol ve çocuktan öğrenme” olarak adlandırılmıştır. Yer verme sorusu ve çocuktan öğrenme sorusu 2 seçenekli, diğer sorular ise 3 seçenekli olarak hazırlanmıştır.

2.3.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)

Şahin ve Danışman (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek; 17 maddeden ve Amaç Yönelimlilik (5 madde), İçsel Motivasyon (5 madde), Kendine Güven (4 madde) ve Risk Alma (3 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert tipi ölçekten yüksek puan alınması, yaratıcı kişilik özelliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmaları kapsamında yapılan Cronbach's alpha hesaplamaları sonuçları şöyledir: Ölçek geneli (.67); Amaç Yönelimlilik (.65), İçsel Motivasyon (.60), Kendine Güven (.64) ve Risk Alma (.67) olmak üzere 4 alt boyuta sahiptir. Bu araştırma kapsamında tekrarlanan Cronbach's Alpha değerleri (.88), Amaç Yönelimlilik alt boyutu (.75), İçsel Motivasyon alt boyutu (.73), Kendine Güven alt boyutu (.78) ve Risk Alma alt boyutu (.53) olarak belirlenmiştir.

2.3.1. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ)

Yurt vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan YEEÖÖ'nün orijinali, Shen vd. (2014) tarafından “Adult Playfulness Trait Scale (APTS)” adı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, “playfulness” ifadesini ‘eğlence eğilimi’ olarak adlandırmıştır. Bununla beraber, uyarlama çalışmasında da ‘oyunseverlik’ kavramı kullanılmış ve ‘playfulness’ ifadesi sıklıkla Türkçe karşılık olarak ‘oyunseverlik, oyun eğilimi, oynunsallık, eğlence eğilimi’ olarak alan yazınında yer almıştır. Ölçekten alınan yüksek puan,

oyunseverlik eğiliminin de yüksek olduğu yönünde yorumlanmaktadır. Bununla beraber, bu ölçek tüm yetişkin yaş gruplarında, öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda uygulanmaktadır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. 7'li Likert tipinde olan ölçekten yüksek puan alınması, eğlence eğiliminin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe formu için hesaplanan Cronach's Alpha değerleri şöyledir: Ölçek geneli (.85), Eğlence Arayışı ve Motivasyonu (.84), Baskılanmamışlık (.58), Kendiliğindenlik (.73). Bu araştırma kapsamında tekrarlanan Cronbach alfa değerleri ölçek geneli (.85), eğlence arayışı motivasyonu alt boyutu (.84), Baskılanmamışlık alt boyutu (.51) ve Kendiliğindenlik alt boyutu (.77) olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi IBM SPSS Statistics 27 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri seti düzeltilmiş, ölçekler ve alt boyutları için güvenirlik analizleri gerçekleştirilerek Cronbach's alfa değeri hesaplanmıştır. Ardından verilerin dağılımını test etmek amacıyla tüm ölçekler ve alt boyutları için Kolmogrov Smirnov değerleri belirlenmiştir. Kolmogrov Smirnov değeri incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği ($p < .05$) belirlenmiş olduğundan analizler parametrik olmayan testler ile sürdürülmüştür. Bu durumda program türü, okul öncesi eğitim alma durumu, yer verme, çocukta öğrenme bağımsız değişkenleri için Mann-Whitney U testi; programdaki yıl, katılım, müdahale, rehberlik, rol bağımsız değişkenleri için Kruskal Wallis H testi uygulanarak ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenip gözlenmediği test edilmiştir. Yaratıcı kişilik özellikleri puanları ile oyunseverlik puanları ilişkisini belirlemede ise Spearman ilişki testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Düzeylerin Belirlenmesi

Katılımcıların Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanları incelemek amacıyla gerçekleştirilen ortalama ve standart sapma değerlerine yönelik analizler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2.

Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	SS	SE	Min.	Max.
YKÖÖ Toplam		65,93	7,81870	.446	32,00	81,00
1. Amaç Yönelimlilik		18,44	4,07352	.232	5,00	25,00
2. İçsel Motivasyon		21,45	2,68977	.153	12,00	25,00
3. Kendine Güven		11,14	2,70377	.154	3,00	15,00
4. Risk Alma	307	14,90	2,97103	.169	6,00	20,00
YEEÖÖ Toplam		65,87	9,52217	.54346	38,00	88,00
1. Eğlence Arayışı Motivasyonu		35,85	5,40065	.30823	17,00	45,00
2. Baskılanmamışlık		16,92	2,86391	.16345	6,00	24,00
3. Kendiliğindenlik		16,50	4,20424	.23995	7,00	25,00

Tablo 2'de, katılımcıların YKÖÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlara ilişkin istatistiksel bulgular sunulmuştur. Tablo incelendiğinde YKÖÖ toplamına ait en düşük puan 32,00 ve en yüksek puan 81,00 olup puan ortalaması 65,93' olarak belirlenmiştir. Amaç Yönelimlilik'ten alınan en düşük puan 5,00 olup en yüksek puan 25,00 ve bu boyuta ait ortalama puan 18,44'tür. İçsel Motivasyon alt boyutundan alınan puanların en düşüğü (12,00), en yükseği (25,00) ve puan ortalaması 21,45 olarak belirlenmiştir. Kendine Güven alt boyutundan alınan puanların en düşüğü (3,00), en yükseği (15,00) ve puan ortalaması 11,14'tür. Risk Alma alt boyutundan alınan puanların en düşüğü (6,00), en yükseği (20,00) ve puan ortalaması 14,90'dır. Bu durumda, katılımcıların; YKÖÖ toplam puanları, Amaç Yönelimlilik alt boyutu puanları, İçsel Motivasyon puanları ve Kendine Güven alt boyutu puanlarının yüksek, Risk Alma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

En düşük YEEÖÖ toplam puanı 38,00 ve en yüksek puan 88,00 olup ölçeğe ilişkin ortalama puan 65,87'dir. Alt boyutlardan Eğlence Arayışı Motivasyonu puanlarının en düşüğü 17,00, en yükseği 45,00 ve puan ortalaması 35,85 olarak belirlenmiştir. Baskılanmamışlık puanlarında en düşük 6,00, en yüksek 24,00 ve ortalama 16,92; Kendiliğindenlik puanlarında ise en düşük 7,00, en yüksek 25,00 ve ortalama 16,50 saptanmıştır. Bu bulgular neticesinde, katılımcıların YEEÖÖ toplamından ve tüm alt boyutlardan aldıkları puanların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Oyuna Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi

Katılımcıların okul öncesi eğitimde oyuna yönelik görüşlerine incelenmiştir. Katılımcı yanıtlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Oyuna Yönelik Görüşlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler		f	%
Yer verme: Okul öncesi eğitimde oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerine ne sıklıkla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?	Ara sıra	72	23,5
	Her zaman	235	76,5
Katılım: Okul öncesi eğitimde öğretmenin ne sıklıkla oyunlara katılması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Nadiren	37	12,1
	Sık sık	124	40,4
	Her zaman	146	47,6
Müdahale: Sizce öğrencilerin oyun sırasındaki etkinliklerini gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla oyuna ne sıklıkla müdahale edilmelidir?	Nadiren	224	73,0
	Sık sık	41	13,4
	Her zaman	42	13,7
Rehberlik: Sizce öğrencilerin oyun seçimlerine ve oyun sırasında aldıkları kararlara destek olmak için ne sıklıkla rehberlik edilmelidir?	Nadiren	119	38,8
	Sık sık	94	30,6
	Her zaman	94	30,6
Rol: Sizce okul öncesi eğitimde öğretmenin oyundaki rolü sıklıkla hangisi olmalıdır?	Gözlemci	119	38,8
	Rehber	130	42,3
	Eş oyuncu	58	18,9
Çocuktan Öğrenme: Sizce yetişkinler/öğretmenler çocukların kurdukları oyunlara katılarak yeni şeyler (bilgi/farkındalık/beceri vb.) öğrenebilir mi?	Kararsızım	33	10,7
	Öğrenebilir	274	89,3
Toplam		307	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların okul öncesi eğitim programlarında oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerine yer verilme sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde; büyük çoğunluğun (%76,5, n=235) bu etkinliklere "her zaman" yer verilmesi gerektiğini düşündüğü, %23,5'inin (n=72) ise "ara sıra" seçeneğini tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenin oyun sürecine katılım gösterme sıklığına yönelik yanıtlarda, katılımcıların %47,6'sı (n=146) "her zaman", %40,4'ü (n=124) ise "sık sık" katılım sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Oyun esnasında gözlem ve değerlendirme amaçlı yapılacak müdahalelerin sıklığı sorulduğunda, katılımcıların önemli bir kısmının (%73,0, n=224) "nadiren" müdahale edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği saptanmıştır. Benzer şekilde, çocukların oyun seçimleri ve oyun içi kararlarına yönelik rehberlik desteği verilmesi konusunda da en yüksek katılımın "nadiren" (%38,8, n=119) kategorisinde olduğu, "sık sık" ve "her zaman" seçeneklerinin ise eşit oranda (%30,6, n=94) tercih edildiği tespit edilmiştir. Öğretmenin oyundaki rolüne ilişkin tercihler incelendiğinde; "rehber" rolü %42,3 (n=130) ile ilk sırada yer alırken, bunu %38,8 (n=119) ile "gözlemci" rolü takip etmiştir. Katılımcıların %18,9'u (n=58) ise öğretmenin "eş oyuncu" rolünü üstlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Son olarak, yetişkinlerin çocukların kurdukları oyunlar aracılığıyla yeni bilgiler veya farkındalıklar kazanabileceğine (çocuktan öğrenme) yönelik görüşler ele alındığında; katılımcıların %89,3 gibi büyük bir çoğunluğunun (n=274) bu görüşe katıldığı, %10,7'sinin (n=33) ise kararsız olduğu görülmektedir.

3.3. Puanların Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcıların YKÖÖ ile YEEÖÖ toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre dağılımını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda, tablolar hâlinde paylaşılmıştır.

Tablo 4.

Program Türü Değişkenine Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z
YKÖÖ Toplam	Lisans	255	147,45	37599,50	4959,500*	-2,867
	Lisansüstü	52	186,13	9678,50		
1. Amaç Yönelimlilik	Lisans	255	148,04	37750,00	5110,000*	-2,618
	Lisansüstü	52	183,23	9528,00		
2. İçsel Motivasyon	Lisans	255	146,90	37460,50	4820,500*	-3,130
	Lisansüstü	52	188,80	9817,50		
3. Kendine Güven	Lisans	255	148,47	37860,00	5220,000*	-2,450
	Lisansüstü	52	181,12	9418,00		

*p<.05 anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 4'te YKÖÖ toplamından ve alt boyutlarından alınan puanların program türü değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U test sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, program türü değişkenine göre YKÖÖ toplam puanlarının (U=4959,500; p<.05) yanı sıra Amaç Yönelimlilik (U=5110,000; p<.05), İçsel Motivasyon (U=4820,500; p<.05) ve Kendine Güven (U=5220,000; p<.05) alt boyut puanlarının da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. YKÖÖ toplam puanları arasındaki farklılığın lisans ($\bar{x}_{sıra}$ =147,45) ve lisansüstü ($\bar{x}_{sıra}$ =186,13) grupları arasında lisansüstü grup lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Amaç Yönelimlilik alt boyutunda lisans ($\bar{x}_{sıra}$ =148,04) ve lisansüstü ($\bar{x}_{sıra}$ =183,23); İçsel Motivasyon alt boyutunda lisans ($\bar{x}_{sıra}$ =146,90) ve lisansüstü ($\bar{x}_{sıra}$ =188,80); Kendine Güven alt boyutunda ise lisans ($\bar{x}_{sıra}$ =148,47) ve lisansüstü ($\bar{x}_{sıra}$ =181,12) grupları arasındaki farklılık lisansüstü grup lehinedir. Buna karşılık, Risk Alma alt boyutu ile YEEÖÖ toplam puanları ve ilgili diğer alt boyutlarda program türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (U=6533,500; p>.05).

Tablo 5'te, programdaki yıl değişkenine göre YEEÖÖ, YKÖÖ toplamından ve alt boyutlarından alınan puanların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde YEEÖÖ Toplam (χ^2 =13,660; p<.05), Eğlence Arayışı Motivasyonu (χ^2 =25,149; p<.001) ve Kendiliğinden (χ^2 =10,865; p<.05) puanlarının programdaki yıl değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. YEEÖÖ toplam puanlarındaki farklılık 1. yıl grubu ile 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =166,34) grupları arasında 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =180,32); 2. yıl ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =144,65) grupları arasında 2. yıl ve 3. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}$ =133,01) grupları arasında 3. yıl grubu lehinedir. Eğlence Arayışı Motivasyonu alt boyutundan alınan puanlardaki farklılık 1. yıl grubu ile 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =153,67) arasında 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =197,87); 2. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}$ =186,08) grupları arasında 2. yıl; 4. yıl ve üzeri ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =130,24) arasında ise 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}$ =140,31) grubu lehinedir. Kendiliğindenlik puanlarındaki farklılık ise 2. yıl ile 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =154,49) arasında 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =182,36); 1. yıl ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}$ =151,49) arasında 1. yıl ve 3. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}$ =135,75) arasında 3. yıl grubu lehinedir. Baskılanmamışlık puanları programdaki yıl değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (p>.05).

Tablo 5.

Programdaki Yıl Değişkenine Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	
YEEÖÖ Toplam	1. yıl	71	180,32	13,660*	3	1>2
	2. yıl	66	166,34			2>3
	3. yıl	76	144,65			3>4
	4. yıl ve üzeri	94	133,01			
1. Eğlence Arayışı Motivasyonu	1. yıl	71	197,87	25,149**	3	1>2
	2. yıl	66	153,67			2>4
	3. yıl	76	130,24			4>3
	4. yıl ve üzeri	94	140,31			
3. Kendiliğindenlik	1. yıl	71	154,49	10,865*	3	2>1
	2. yıl	66	182,36			1>3
	3. yıl	76	151,49			3>4
	4. yıl ve üzeri	94	135,75			
YKÖÖ Toplam	(1) 1. yıl	71	210,06	38,333**	3	1>2
	(2) 2. yıl	66	144,72			2>3
	(3) 3. yıl	76	140,61			3>4
	(4) 4. yıl ve üzeri	94	128,99			
1. Amaç Yönelimlilik	(1) 1. yıl	71	214,46	44,130**	3	1>2
	(2) 2. yıl	66	142,31			2>3
	(3) 3. yıl	76	137,78			3>4
	(4) 4. yıl ve üzeri	94	129,65			
2. İçsel Motivasyon	(1) 1. yıl	71	207,15	33,931**	3	1>3
	(2) 2. yıl	66	139,26			3>2
	(3) 3. yıl	76	140,82			2>4
	(4) 4. yıl ve üzeri	94	134,87			
3. Kendine Güven	(1) 1. yıl	71	181,16	14,427*	3	1>3
	(2) 2. yıl	66	135,43			3>4
	(3) 3. yıl	76	165,27			4>2
	(4) 4. yıl ve üzeri	94	137,41			

* $p<.05$ anlamlı farklılık ; ** $p<.001$ yüksek düzeyde anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

YKÖÖ toplam puanları ($\chi^2=38,333$; $p<.001$) ile Amaç Yönelimlilik ($\chi^2=44,130$; $p<.001$), İçsel Motivasyon ($\chi^2=33,931$; $p<.001$) ve Kendine Güven ($\chi^2=14,427$; $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, programdaki yıl değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. YKÖÖ toplam puanları için bu farklılık 1. yıl grubu ile 2. yıl grubu arasında 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}=210,06$); 2. yıl ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}=140,61$) arasında 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}=144,72$) lehine, 3. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}=128,99$) grupları arasında 3. yıl lehinedir. Amaç Yönelimlilik puanlarındaki farklılık 1. yıl grubu ile 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}=142,31$) grubu arasında 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}=214,46$); 2. yıl ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}=137,78$) arasında 2. yıl lehine, 3. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}=129,65$) grupları arasında 3. yıl lehinedir. İçsel Motivasyon puanlarındaki anlamlı farklılık 1. yıl grubu ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}=140,82$) grubu arasında 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}=207,15$) grubu lehine, 3. yıl ile 2. yıl grubu arasında 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}=139,26$) lehine, 2. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}=134,87$) grupları arasında 2. yıl lehinedir. Kendine Güven puanlarında ise farklılık 1. yıl ile 3. yıl ($\bar{x}_{sıra}=135,26$) grupları arasında 1. yıl ($\bar{x}_{sıra}=181,16$); 3. yıl ile 4. yıl ve üzeri ($\bar{x}_{sıra}=165,54$) grupları arasında 3. yıl, 4. yıl ve üzeri ile 2. yıl ($\bar{x}_{sıra}=135,43$) grupları arasında ise 4. yıl ve üzeri grubu lehinedir. Programdaki yıl değişkenine göre Risk Alma puanları incelendiğinde ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$).

Tablo 6.

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z
YEEÖÖ Toplam	Almış	195	163,32	31848,00	9102,000*	-2,432
	Almamış	112	137,77	15430,00		
1. Eğlence Arayışı Motivasyonu	Almış	195	166,49	32466,00	8484,000**	-3,262
	Almamış	112	132,25	14812,00		
1. Amaç Yönelimlilik	Almış	195	164,77	32130,50	8819,500*	-2,819
	Almamış	112	135,25	15147,50		
3. Kendine Güven	Almış	195	143,64	28010,00	8900,000*	-2,735
	Almamış	112	172,04	19268,00		

*p<.05 anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 6'da, katılımcıların okul öncesi eğitim alma durumuna göre ölçek puanlarını karşılaştıran Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonucunda; YEEÖÖ toplam (U=9102,000; p<.05) ve eğlence arayışı motivasyonu (U=8484,000; p<.001) puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hem YEEÖÖ toplam hem de eğlence arayışı motivasyonu puanlarında, okul öncesi eğitim alan grubun (sıra ortalaması sırasıyla: 163,32 ve 166,49) puanlarının, eğitim almayan gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Baskılanmamışlık ve Kendiliğindenlik boyutlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>.05).

YKÖÖ boyutunda ise Amaç Yönelimlilik (U=8819,500; p<.05) ve Kendine Güven (U=8900,000; p<.05) puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Amaç Yönelimlilik puanlarında okul öncesi eğitim alan grup (sıra ortalaması=164,77) lehine anlamlı bir fark bulunurken; Kendine Güven puanlarında okul öncesi eğitim almayan grubun (sıra ortalaması=143,64) puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. YKÖÖ toplam, İçsel Motivasyon ve Risk Alma puanlarının ise okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05).

Tablo 7.

Yer Vermeye Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z
YEEÖÖ Toplam	Ara sıra	72	123,21	8871,00	6243,000*	-3,369
	Her zaman	235	163,43	38407,00		
1. Eğlence Arayışı Motivasyonu	Ara sıra	72	126,84	9132,50	6504,500*	-2,975
	Her zaman	235	162,32	38145,50		
2. Baskılanmamışlık	Ara sıra	72	134,63	9693,00	7065,000*	-2,135
	Her zaman	235	159,94	37585,00		
YKÖÖ Toplam	Ara sıra	72	129,65	9334,50	6706,500*	-2,664
	Her zaman	235	161,46	37943,50		
2. İçsel Motivasyon	Ara sıra	72	115,26	8298,50	5670,500**	-4,272
	Her zaman	235	165,87	38979,50		

*p<.05 anlamlı farklılık ; **p<.001 yüksek düzeyde anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 7'de, oyuna yer verme değişkenine göre YEEÖÖ ve YKÖÖ toplam ile alt boyut puanlarını incelemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre; YEEÖÖ toplam (U=6243,000; p<.001), eğlence arayışı motivasyonu (U=6504,500; p<.05) ve Baskılanmamışlık (U=7065,000; p<.05) puanlarının yer verme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Söz konusu farklılıkların tamamı "her zaman" grubu lehine olup; YEEÖÖ toplam ($\bar{x}_{sıra}$ =163,43), eğlence arayışı motivasyonu ($\bar{x}_{sıra}$ =162,32) ve Baskılanmamışlık ($\bar{x}_{sıra}$ =159,94) puanlarında "her zaman" grubunun, "ara sıra" grubundan daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Buna karşın Kendiliğindenlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>.05).

YKÖÖ boyutunda ise toplam puanlar ($U=6706,500$; $p<.05$) ve İçsel Motivasyon ($U=5670,500$; $p<.001$) puanlarının yer verme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın yönü incelendiğinde; hem YKÖÖ toplam puanlarında ($\bar{x}_{sıra}=161,46$) hem de İçsel Motivasyon puanlarında ($\bar{x}_{sıra}=165,87$) "her zaman" grubunun "ara sıra" grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan Amaç Yönelimlilik, Kendine Güven ve Risk Alma puanlarının yer verme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 8.

Katılıma Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	
YEEÖÖ Toplam	Nadiren	37	180,22	7,190*	2	1>3
	Sık sık	124	139,44			3>2
	Her zaman	146	159,72			
2. Baskılanmamışlık	Nadiren	37	168,20	15,419**	2	3>1
	Sık sık	124	130,05			1>2
	Her zaman	146	170,74			
3. Kendiliğindenlik	Nadiren	37	216,20	22,390**	2	1>3
	Sık sık	124	138,19			3>2
	Her zaman	146	151,66			
4. Risk Alma	Nadiren	37	147,38	9,446*	2	2>1
	Sık sık	124	172,58			1>3
	Her zaman	146	139,90			

* $p<.05$ anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 8’de, katılım değişkenine göre YKÖÖ toplam ve alt boyut puanlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre; YEEÖÖ toplam ($\chi^2=7,190$; $p<.05$), Baskılanmamışlık ($\chi^2=15,419$; $p<.001$) ve Kendiliğindenlik ($\chi^2=22,390$; $p<.001$) puanlarının katılım değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. YEEÖÖ toplam puanlarındaki fark; "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=180,22$) ile "her zaman" grubu ($\bar{x}_{sıra}=159,72$) arasında "nadiren" grubu lehinedir. "Her zaman" ile "sık sık" ($\bar{x}_{sıra}=139,44$) grupları arasındaki farkın ise "her zaman" grubu lehine olduğu görülmektedir. Baskılanmamışlık puanlarındaki farklılık; "her zaman" grubu ($\bar{x}_{sıra}=170,74$) ile "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=168,20$) arasında "her zaman" grubu lehinedir. "Nadiren" ile "sık sık" ($\bar{x}_{sıra}=130,05$) grupları arasındaki fark ise "nadiren" grubu lehine sonuçlanmıştır.

Kendiliğindenlik puanları incelendiğinde; "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=216,20$) ile "her zaman" grubu ($\bar{x}_{sıra}=151,66$) arasındaki farkın "nadiren" grubu lehine olduğu belirlenmiştir. "Her zaman" ile "sık sık" ($\bar{x}_{sıra}=138,19$) grupları arasındaki farkın ise "her zaman" grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, Eğlence Arayışı Motivasyonu puanları katılım değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

YKÖÖ boyutunda ise sadece Risk Alma ($\chi^2=9,446$; $p<.05$) puanları katılım değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu fark; "sık sık" grubu ($\bar{x}_{sıra}=172,58$) ile "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=147,38$) arasında "sık sık" grubu lehinedir. "Nadiren" grubu ile "her zaman" grubu ($\bar{x}_{sıra}=139,90$) arasındaki farkın ise "nadiren" grubu lehine olduğu görülmektedir. YKÖÖ toplam puanları ile Amaç Yönelimlilik, İçsel Motivasyon ve Kendine Güven alt boyutları puanları katılım değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 9.*Müdahaleye Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	
YKÖÖ Toplam	Nadiren	224	145,91	7,012*	2	3>2
	Sık sık	41	172,65			2>1
	Her zaman	42	178,96			
2. İçsel Motivasyon	Nadiren	224	144,58	13,974**	2	3>2
	Sık sık	41	158,76			2>1
	Her zaman	42	199,60			
3. Kendine Güven	Nadiren	224	146,17	11,189*	2	2>3
	Sık sık	41	195,93			3>1
	Her zaman	42	154,82			

* $p<.05$ anlamlı farklılık ; ** $p<.001$ yüksek düzeyde anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 9’da, müdahale değişkenine göre YKÖÖ toplam ve alt boyut puanlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda; YKÖÖ toplam puanları ($\chi^2=7,012$; $p<.05$), İçsel Motivasyon ($\chi^2=13,974$; $p<.001$) ve Kendine Güven ($\chi^2=11,189$; $p<.05$) puanlarının müdahale değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. YKÖÖ toplam puanlarındaki farkın; "her zaman" grubu ile "sık sık" grubu arasında "her zaman" grubu lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca "sık sık" grubu ile "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=158145,91$) arasındaki farkın "sık sık" grubu lehine olduğu belirlenmiştir. İçsel motivasyon puanları incelendiğinde; "her zaman" grubu ($\bar{x}_{sıra}=158199,60$) ile "sık sık" grubu ($\bar{x}_{sıra}=158,76$) arasındaki farkın "her zaman" grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. "Sık sık" grubu ile "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=158144,58$) arasındaki fark ise "sık sık" grubu lehinedir. Kendine Güven puanlarında ise; "sık sık" grubu ($\bar{x}_{sıra}=195,93$) ile "her zaman" grubu ($\bar{x}_{sıra}=158154,82$) arasındaki farkın "sık sık" grubu lehine olduğu görülmektedir. "Her zaman" grubu ile "nadiren" grubu ($\bar{x}_{sıra}=158146,17$) arasındaki farkın ise "her zaman" grubu lehine olduğu saptanmıştır. Amaç Yönelimlilik, Risk Alma puanları ve YEEÖÖ Toplam ve tüm alt boyutlarına ilişkin puanlar ise müdahale değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 10.*Rehberliğe Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	
2. Baskılanmamışlık	Nadiren	119	139,18	7,075*	2	3>2
	Sık sık	94	155,35			2>1
	Her zaman	94	171,41			
2. İçsel Motivasyon	Nadiren	119	149,87	12,241*	2	3>1
	Sık sık	94	134,57			1>2
	Her zaman	94	178,66			
3. Kendine Güven	Nadiren	119	137,21	8,524*	2	3>2
	Sık sık	94	157,11			2>1
	Her zaman	94	172,14			
4. Risk Alma	Nadiren	119	146,11	22,957**	2	2>1
	Sık sık	94	188,75			1>3
	Her zaman	94	129,24			

* $p<.05$ anlamlı farklılık ; ** $p<.001$ yüksek düzeyde anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 10’da, Rehberlik değişkenine göre YKÖÖ toplam ve alt boyutlarından alınan puanların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde İçsel Baskılanmamışlık ($\chi^2=7,075$; $p<.05$) puanlarının Rehberlik değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık her zaman ile sık sık ($\bar{x}_{sıra}=155,35$) grupları arasında her zaman ($\bar{x}_{sıra}=171,41$); sık sık ile nadiren ($\bar{x}_{sıra}=139,18$) grupları arasında ise sık sık lehinedir. YEEÖÖ toplam, Eğlence Arayışı Motivasyonu ve Kendiliğindenlik puanları Rehberlik değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Motivasyon ($\chi^2=12,241$; $p<.05$), Kendine Güven ($\chi^2=8,524$; $p<.05$) ve Risk

Alma ($\chi^2=22,957$; $p<.001$) puanlarının Rehberlik değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İçsel motivasyon alt boyutunda görülen farklılık, her zaman grubu ile nadiren grubu ($\bar{x}_{sıra}=149,87$) arasında her zaman grubu ($\bar{x}_{sıra}=178,66$); nadiren grubu ile sık sık grubu ($\bar{x}_{sıra}=134,57$) arasında nadiren grubu lehinedir. Kendine Güven puanlarındaki farklılık, her zaman grubu ile sık sık grubu ($\bar{x}_{sıra}=157,11$) arasında her zaman grubu ($\bar{x}_{sıra}=172,14$); sık sık grubu ile nadiren grubu ($\bar{x}_{sıra}=137,21$) arasında da sık sık grubu lehinedir. Risk Alma puanları, sık sık grubu ile nadiren grubu ($\bar{x}_{sıra}=146,11$) arasında sık sık grubu ($\bar{x}_{sıra}=188,75$); nadiren grubu ile her zaman grubu ($\bar{x}_{sıra}=129,24$) arasında nadiren grubu lehine farklılık göstermiştir. YKÖÖ toplam ve Amaç Yönelimlilik puanları T-Rehberlik değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 11.

Çocuktan Öğrenmeye Göre YEEÖÖ, YKÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z
3. Kendine Güven	Kararsızım	33	121,41	4006,50	3445,500*	-2,263
	Öğrenebilir	274	157,93	43271,50		

* $p<.05$ anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 11’de, Çocuktan Öğrenme bağımsız değişkenine göre YKÖÖ Toplam ve alt boyutlarından alınan puanların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U test sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde sadece Kendine Güven ($U=3445,500$; $p<.05$) puanlarının çocuktan öğrenme bağımsız değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık kararsızım ($\bar{x}_{sıra}=121,41$) ile öğrenebilir grupları arasında öğrenebilir ($\bar{x}_{sıra}=157,93$) grubu lehinedir. YKÖÖ Toplam ($U=3971,500$; $p>.05$), Amaç Yönelimlilik ($U=4471,000$; $p>.05$), İçsel Motivasyon ($U=3923,000$; $p>.05$) ve Risk Alma ($U=4467,000$; $p>.05$) puanları ile YEEÖÖ Toplam puanları ve YEEÖÖ’nün tüm alt boyutlarına ait puanlar, çocuktan öğrenme bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Rol bağımsız değişkenine göre YKÖÖ Toplam ve alt boyutlarından alınan puanların incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda rol değişkenine göre YKÖÖ Toplam puanları ve YKÖÖ’nün dört alt boyutunun tümünden alınan puanların her biri için ve YEEÖÖ Toplam puanları ile YEEÖÖ’nün tüm alt boyut puanlarının tümü için anlamlı farklılık gözlenmediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 12.

Müdahaleye Göre YEEÖÖ ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	
1. Eğlence Arayışı Motivasyonu	Nadiren	224	142,62	13,683**	2	3>2 2>1
	Sık sık	41	184,15			
	Her zaman	42	185,25			

* $p<.05$ anlamlı farklılık; ** $p<.001$ yüksek düzeyde anlamlı farklılık. Kısaltılarak alınmıştır.

Tablo 12’de, Müdahale bağımsız değişkenine göre YEEÖÖ Toplam ve alt boyutlarından alınan puanların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H test sonuçları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde sadece Eğlence Arayışı Motivasyonu ($\chi^2=13,683$; $p<.001$) puanlarının müdahale değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Gözlenen bu farklılık, her zaman grubu ile sık sık ($\bar{x}_{sıra}=184,15$) grupları arasında her zaman ($\bar{x}_{sıra}=185,25$) grubu; sık sık grubu ile nadiren ($\bar{x}_{sıra}=142,62$) grupları arasında ise sık sık grubu lehinedir. YEEÖÖ Toplam, Baskılanmamışlık ve Kendiliğindenlik puanları müdahale değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

3.4. YKÖÖ ile YEEÖÖ Puanların İlişkisinin İncelenmesi

Tablo 13'te, YKÖÖ Toplam ve YKÖÖ alt boyutlarından alınan puanlar ile YEEÖÖ Toplam ve YEEÖÖ alt boyutlarından alınan puanların ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman ilişki testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13.

YKÖÖ ve Alt Boyutları ile YEEÖÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Spearman İlişki Testi Sonuçları

Değişkenler	YEEÖÖ Toplam	1. Eğlence Arayışı Motivasyonu	2. Baskılanmamışlık	3. Kendiliğindenlik
YKÖÖ Toplam	.414*	.559*	.327*	.107
1. Amaç Yönelimlilik	.195**	.355**	.117*	-.032
2. İçsel Motivasyon	.430**	.492**	.393**	.164**
3. Kendine Güven	.221**	.256**	.335**	.019
4. Risk Alma	.368**	.393**	.233**	.281**

* $p < .05$ anlamlı; ** $p < .001$ yüksek düzeyde anlamlı.

Tabloda görülen korelasyon analizi sonuçlarına göre; YKÖÖ toplam puanları ile YEEÖÖ toplam ($r = .414$; $p < .05$) ve Baskılanmamışlık ($r = .327$; $p < .05$) puanları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde; eğlence arayışı motivasyonu ($r = .559$; $p < .05$) puanları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Amaç Yönelimlilik puanlarının; YEEÖÖ toplam ($r = .195$; $p < .001$) ve Baskılanmamışlık ($r = .117$; $p < .001$) puanları ile çok düşük, eğlence arayışı motivasyonu ($r = .355$; $p < .001$) puanları ile düşük düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

İçsel motivasyon puanları ile YEEÖÖ toplam ($r = .430$; $p < .001$), eğlence arayışı motivasyonu ($r = .492$; $p < .001$) ve Baskılanmamışlık ($r = .393$; $p < .001$) puanları arasında düşük; Kendiliğindenlik ($r = .164$; $p < .001$) puanları arasında ise çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde, Kendine Güven puanlarının; YEEÖÖ toplam ($r = .221$; $p < .001$) ile çok düşük, eğlence arayışı ($r = .256$; $p < .001$) ve Baskılanmamışlık ($r = .335$; $p < .001$) puanları ile düşük düzeyde pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Risk Alma puanları ile YEEÖÖ toplam ($r = .368$; $p < .001$), eğlence arayışı motivasyonu ($r = .393$; $p < .001$) ve Kendiliğindenlik ($r = .281$; $p < .001$) puanları arasında düşük; Baskılanmamışlık ($r = .233$; $p < .001$) puanları arasında ise çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlılık saptanmıştır. Öte yandan, Kendiliğindenlik puanları ile YKÖÖ toplam, Amaç Yönelimlilik ve Kendine Güven puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, “Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının oyunseverlik eğilimi puanları ile anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Yaratıcı kişilik özellikleri ile dört alt boyutu olan “Amaç Yönelimlilik, İçsel Motivasyon, Kendine Güven ve Risk Alma” boyutlarının tümünün oyunseverlik eğilimi genel puanı ve iki alt boyutu olan “eğlence arayışı motivasyonu” ile “Baskılanmamışlık” puanlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte oyunseverlik eğiliminin üçüncü alt boyutu olan “Kendiliğindenlik” puanlarının “yaratıcı kişilik özellikleri” genel puanı ile “Amaç Yönelimlilik” ve “Kendine Güven” alt boyutları ile anlamlı ilişki göstermediği belirlenmiştir. Bu ilişki, Uygur Celep’in (2020) çalışmasında gözlenen oyun ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki ile paralellik göstermektedir. Bir başka açıdan Karahan vd. (2021), üniversite öğrencilerinin Kendine Güven düzeyleri ile Risk Alma düzeyleri arasında ilişki bulunduğunu tespit edilerek yenilikçiliğin ve anlık girişimleri sağlayan güvenin Kendine Güven ile ilişkisini açıklamıştır. Bu bulgu, bu çalışmanın bulgularından olan, Kendiliğindenlik ve Kendine Güven alt boyutları arasında ilişki bulunmadığı tespiti ile zıtlık

göstermektedir. Bu durumun sebebi; bu araştırmada Kendine Güven puanları yükselirken, bununla paralel olarak anlık girişimleri ve yenilikçiliği ifade eden Kendiliğindenlik puanlarının beklenen yükselişi göstermemesidir. Bu farklılık, katılımcıların yüksek özgüvene sahip olmasına rağmen, bu güveni eyleme dönüştürme (spontanlık, anlık harekete geçme) eğilimlerinin yeterince güçlü olmadığını ya da kültürel/bağlamsal faktörlerin eylemsel riski sınırladığını düşündürmektedir.

Katılımcıların puanları incelendiğinde, Yaratıcı Kişilik Özellikleri genel puanları ile Amaç Yönelimlilik, İçsel Motivasyon ve Kendine Güven alt boyutlarından elde edilen puanların yüksek düzeyde; Risk Alma alt boyutundan elde edilen puanların ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, katılımcıların Oyunseverlik ölçeği genel puanları ile Eğlence Arayışı Motivasyonu, Baskılanmamışlık ve Kendiliğindenlik alt boyutlarından aldıkları puanların da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların oyuna yönelik görüşleri incelendiğinde ise yer verme ve katılım sorularında yanıtların “Her Zaman” seçeneği, müdahale ve rehberlik sorularında ‘nadiren’ seçeneği, rol sorusunda ‘rehber’ seçeneği ve çocuktan öğrenme sorusunda ‘öğrenebilirim’ seçeneğinin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Bu durumda, katılımcıların; öğretim sürecinde oyunlaştırılmış etkinliklere her zaman yer verilmesi gerektiğini, öğretmenin oyuna sürekli katılım sağlamasının önemli olduğunu, değerlendirme ve gözlem amacıyla oyuna nadiren müdahale edilmesi gerektiğini, öğretmenin oyuna seyrek biçimde rehberlik etmesinin uygun olduğunu, öğretmenin rolünün çoğunlukla rehberlik etmek şeklinde konumlandırılması gerektiğini ve yetişkinlerin çocuklardan yeni şeyler öğrenebileceğini düşündükleri söylenebilir. Kurt (2022), öğretmenlerin oyunlardaki gözlemci rolünü nadiren üstlendiklerini, bunun yerine sıklıkla sıklıkla rehber rolünde olduklarını vurgulamıştır. Bu bulgu, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Program türüne göre yaratıcı kişilik özellikleri ve oyunseverlik puanları incelendiğinde, lisansüstü programda öğrenim gören katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının lisans düzeyindeki katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, lisansüstü eğitimin yaratıcılık becerilerini destekleyen daha yoğun akademik deneyim ve uygulama fırsatları sunduğunu düşündürmektedir. Ancak oyunseverlik eğilimi ile program türü arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Programdaki yıl değişkeni incelendiğinde, yaratıcı kişilik özellikleri puanları ve oyunseverlik puanlarının tümünde eğitimin ilk yıllarında olan grupların diğer gruplara kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu durumda, özellikle programın ilk yıllarındaki motivasyon düzeyleri ile diğer olası bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesinin söz konusu farklılığı açıklamada önemli katkılar sağlayabileceği düşünülebilir. Bu sonuç, Özdemir ve Eker’in (2021) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada sınıf değişkenine göre oyunseverlik eğiliminde anlamlı bir fark bulunmadığı yönündeki bulgudan ayrılmaktadır. Ancak, Berkant ve Varki’nin (2022) öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yaratıcılık puanlarının farklılaştığını ortaya koyan bulguları ile örtüşmektedir.

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre yaratıcı kişilik özellikleri puanları incelendiğinde okul öncesi eğitim almış olan katılımcıların daha yüksek Amaç Yönelimlilik puanlarına sahip oldukları ve bu katılımcıların daha yüksek oyunseverlik puanları ile daha yüksek eğlence arayışı alt boyutu puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak yaratıcı kişilik özelliklerinin alt boyutlarından biri olan Kendine Güven boyutundan alınan puanlarda okul öncesi eğitim almamış olan grubun anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu durum, Kendine Güven alt boyutunun oyunseverlik ile ilişkisinde diğer alt boyutların aksine, tüm alt boyutlarla ilişki göstermemiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırma bulguları incelendiğinde; oyunseverliğin hazırlıksız ve anlık harekete geçme becerisini temsil eden ‘Kendiliğindenlik’ alt boyutu ile yaratıcı kişilik özelliklerinin ‘Kendine Güven’ alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgudan hareketle, okul öncesi eğitim alan katılımcıların olay ve durumlara karşı anlık tepki vermek yerine daha hazırlıklı olma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Aynı zamanda Selanik Ay vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının girişimcilik ile Kendine Güven düzeylerini inceleyen çalışmada, cinsiyete göre Kendine Güven puanlarında anlamlı bir

farklılık bulunmadığı ancak kadın öğretmen adaylarının kendilerini daha çekingen ve utangaç olarak tanımladıkları rapor edilmiştir. Bu araştırmada katılımcı grubu ağırlıklı olarak kadın öğrencilerden oluşması yönüyle ilgili bulgunun yalnız okul öncesi eğitim alma ile değil, katılımcı grubunun toplumsal cinsiyet rolleri ile de ilişkilendirilebileceği düşünülebilir. Katılımcı grubunun Risk Alma puanlarının orta düzeyde olması da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Yer verme olarak adlandırılan ve katılımcıların okul öncesi eğitimde oyun ve oyunlaştırılmış etkinliklere yer verilmesine yönelik görüşleri belirlemeyi amaçlayan soruya; oyunlaştırılmış etkinliklerin her zaman programda yer alması gerektiği yönünde yanıt veren katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ve oyunseverlik eğilimi puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ünal vd. (2017), öğretmenlerin eğitim sürecinde sıklıkla oyunlara ve oyunlaştırmaya yer verdiklerini, oyunu kendini gerçekleştirme ile eşleştirdiklerini tespit etmiştir. İlgili araştırmanın çalışma grubunun öğretmenlerden oluşmasına karşın, bu bulgu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların, öğretmenlerin oyunlara katılım sıklığına yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenin oyuna 'nadiren' veya 'sık sık' katılması gerektiğini düşünenlerin, puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Nadiren yanıtı veren katılımcılar, yaratıcı kişilik özelliklerinin Risk Alma alt boyutunda daha yüksek puanlar alırken her zaman yanıtı veren katılımcılar daha düşük puanlar almıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin oyunlara nadiren katılım sağlaması gerektiğini düşünen katılımcıların oyunseverlik genel puanları, öğretmenlerin oyunlara her zaman katılım göstermesi gerektiğini düşünen grubun puanlarından daha yüksektir. Ancak oyunseverliğin Baskılanmamışlık alt boyutunda, oyuna her zaman katılım gösterilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Huizinga (1938), oyunun içsel bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla baskılanmamış bireylerin daha yüksek oyun motivasyonuna sahip olması beklendiği bir durum olarak görülebilir. Caillois (1958), oyunun özgürce seçildiğini, zorlama olmadan gerçekleştirilen bir eylem olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgi, baskılanmamış bireylerin eğlenceli etkinliklerde var olmak için daha az çekingenlik göstereceği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü Sutton Smith (1997) de oyunun hiçbir dışsal motivasyon ile ilişkili olmadığını, oyun yoluyla bireyin içsel ödülleri elde ederek dürtülerini tatmin ettiğini ifade etmiştir.

Müdahale boyutu kapsamında, öğretmenin oyun sırasında etkinlikleri gözlemleme ve değerlendirme amacıyla ne sıklıkla oyuna müdahale etmesi gerektiğine dair katılımcı görüşlerini belirlemeye yönelik soruların yanıtları incelenmiştir. Müdahale amaçlı katılımın her zaman gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri genel puanları ile İçsel Motivasyon, Kendine Güven alt boyutları puanları ile birlikte oyunseverlik genel puanları ile eğlence arayışı motivasyonu ve Baskılanmamışlık alt boyutlarından aldıkları puanların diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, gözlem ve değerlendirme amacıyla oyuna her zaman müdahale edilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ve oyunseverlik puanlarının daha yüksek olduğu yönünde yorumlanmıştır. Wood, Bruner ve Ross (1976), "iskele kurma" kavramı ile yetişkinin oyuna uygun müdahalelerde bulunarak çocuğun yakınsak gelişim alanına ulaşmasını mümkün kıldığını ifade etmektedir. Vygotsky (1978) ise oyun ortamındaki pedagojik müdahalelerin sosyal gelişimi desteklediğini ifade etmiştir. Lieberman (1977), yüksek oyunseverlik düzeyine sahip bireylerin daha yaratıcı düşündüğünü belirtmekte ve bu kişilerin oyun sürecinde yönlendirme ve etkileşimi destekleyici bir unsur olarak gördüklerini, olumsuz sonuçlar doğuracak bir oyunu bölme çabasında bulunmadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, müdahalenin her zaman yapılması gerektiğini düşünen katılımcıların daha yüksek oyunseverlik puanları almasıyla paralellik göstermektedir.

Rehberlik olarak adlandırılan ve katılımcıların, çocukların oyun seçimlerine ve oyun sırasında aldıkları kararlara destek olmak için ne sıklıkla rehberlik edilmesi gerektiğine yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan soruya yanıtları incelenmiştir. Bulgular, rehberliğin her zaman gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünen grupların yaratıcı kişilik özellikleri genel puanlarının, İçsel Motivasyon alt boyutu ve Kendine Güven alt boyutu puanlarının diğer gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda oyuna her zaman rehberlik edilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların oyunseverliğin alt

boyutu olan Baskılanmamışlıktan aldıkları puanların da anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, oyunda her zaman çocuğa rehberlik etmek gerektiğini düşünen grupların daha yüksek yaratıcı kişilik özellikleri ve Baskılanmamışlık gösterdikleri yönünde yorumlanmıştır. Yörük ve Boz (2024), öğretmenlerin rehberli oyuna yönelik bilgi ve eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularından biri olan oyun sırasında çocuğa 'her zaman' rehberlik edilmesi gerektiği görüşü, alan yazındaki bulgularla paralellik göstermemektedir. Bu durum, çalışma grubunun deneyimli öğretmenler yerine öğretmen adaylarından oluşmasıyla açıklanabilir.

Rol olarak adlandırılan ve katılımcıların okul öncesi eğitimde öğretmenin oyundaki rolüne yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan soruya yönelik yanıtları incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde yaratıcı kişilik özellikleri ve oyunseverlik eğilimlerinin genelinde ve hiçbir alt boyutunda alınan puanların anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Pyle ve Danniels'in (2017) araştırmasına göre, öğretmenin oyun içindeki rolüne dair görüşler, bireylerin oyunseverlik veya yaratıcılık düzeylerini yordamada etkili olmamakta ve bu puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer şekilde, Samuelsson ve Carlsson (2008) da öğretmenlerin oyun içindeki rol algısının, bireysel özelliklerden ziyade, içinde bulundukları kurumsal kültür ve benimsedikleri pedagojik yaklaşımla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcıların farklı üniversitelerde öğrenim görüyor olması, her kurumda farklı ekollere sahip akademisyenlerin bulunabileceği ihtimali nedeniyle bu bulguyla ilişkili görülebilir.

Katılımcıların, yetişkinlerin ve öğretmenlerin çocuk oyunlarına dahil olarak yeni bilgi, farkındalık veya beceriler kazanabileceğine (çocuktan öğrenme) yönelik görüşleri incelenmiştir. Bulgular, yetişkinin çocuktan öğrenebileceğine inanan katılımcıların, yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutu olan Kendine Güven puanlarının, bu inancı taşımayan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Davis (2008), çocuktan öğrenmeye açık olmayı, yetişkinin Kendine Güveni ve profesyonel benlik algısı ile ilişkili görmektedir. Bu bulgu, araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak çocuktan öğrenme değişkenine göre oyunseverlik puanları incelendiğinde hiçbir boyuttan alınan puanlarda anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusu ile paralel olarak Whitbread ve Basilio (2013) da yetişkinin çocukla geçirdiği zamanı bir öğrenme fırsatı olarak görmesinin yetişkinin oyunseverliği ile değil, pedagojik inançları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Özetle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmekte olan öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmanın temel amacı, katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri, oyunseverlik eğilimleri ve oyuna yönelik görüşlerini belirlemektir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin ve programlarının ilk yıllarında olan katılımcıların, yaratıcılık ve oyunseverlik puanlarının diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yetişkinlerin çocuklardan öğrenebileceğine inanan grubun yaratıcı kişilik özelliklerinin daha gelişmiş olduğu belirlense de katılımcıların benimsediği öğretmen rolleri veya öğrenim gördükleri program türlerinin yaratıcılık ve oyunseverlik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında, yaratıcılığın eğitim düzeyi, öğrenim yılı ve çocuktan öğrenme farkındalığıyla ilişkili olduğu, ancak oyunseverlik eğiliminin kurumsal program türünden bağımsız bir seyir izlediği tespit edilmiştir.

Ayrıca okul öncesi eğitim almış katılımcıların oyunseverlik ve yaratıcı kişilik özellikleri puanları daha yüksekken, yaratıcı kişiliğin alt boyutu olan Kendine Güven boyutunda daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırma sorusu olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile oyunseverlik eğilimleri arasındaki ilişki sorgulandığında, bulgular iki puan türü arasında ilişki bulunduğunu göstermiştir. Araştırma, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve oyunseverlik ilişkisini tespit ederek alan yazına katkı sağlaması yönüyle önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Bu araştırmada, düşük sayıda erkek öğrenci ile çalışabildiğinden Kendiliğindenlik ve Kendine Güven alt boyutlarında olası toplumsal cinsiyet yansımalarının etkisinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle karma cinsiyet gruplarıyla çalışılması, aynı zamanda okul öncesi öğretmenliği okuyan ve kendini kadın cinsiyetinde tanımlamayan bireylere ulaşılması önerilmektedir. Bu durumun araştırmada elde edilen sonuçları farklılaştırabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcı kişilik özelliklerinin farklı testler ile ölçülmesi, daha kapsamlı bir yaratıcılık incelemesi ile oyunseverliğin birlikte çalışıldığı çalışmaların tasarlanması önerilmektedir. Çünkü bu araştırma, yalnız yazılı ölçekler ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalı testlerin yazılı ölçeklerde yaşanabilecek olası veri sapmalarını en aza indirebileceği düşünülmektedir.

Oyunseverlik eğiliminin, oyunbazlık olarak incelendiği ve okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenleri ile gerçekleştirilecek oyunbaz kişilik özelliklerine odaklanılan derinlemesine nitel araştırmaların oyunseverliği etkileyen daha fazla faktöre ışık tutabileceği düşünülmektedir. Çünkü araştırma bulguları, yetişkinlerin oyunseverliğinin ve oyundaki rollerine ilişkin görüşlerinin ardında yatan düşünce yapısını incelenmeyi gerekli kılmaktadır. Alan yazındaki bulgular bu durumu; kurum kültürü, toplum kültürü ve pedagojik yaklaşımlar ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle, derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı oyunbazlık konusundaki araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla bu araştırmalara, öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki gözlemlerinin de dâhil edilmesi tavsiye edilmektedir.

Programın ilk yıllarında olan katılımcıların daha yüksek puanlar aldıkları göz önüne alınarak, ilerleyen üniversite yıllarında hangi değişkenlerin öğrencilerin yaratıcılık ve eğlence eğilimlerini olumsuz etkilediğini tespit etmek amacıyla, öğrencilerle görüşme odaklı (nitel) çalışmalar planlanması önerilmektedir. Aynı zamanda Bölüm Başkanlıkları ve Dekanlıklarca öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanılarak eğlenceli etkinlikler düzenlenebilir. Böylelikle öğrencilerin motivasyonlarının yükselebileceği düşünülmektedir.

Araştırmacı, bu araştırmanın verilerini toplamada yaşadığı zorluklardan yola çıkarak üniversitelerin bu konuda ortak araştırmalar yürütmesini önermektedir. Bu durum, Bölüm Başkanlıklarının veri toplama amacıyla gerçekleştirilen başvurulara ya yanıtız kalması ya da çoğunlukla bu başvuruları reddetmesiyle açıklanabilir.

Kaynakça/Reference

- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 369-392. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020057988>
- Ata Aktürk, A., & Sevimli Çelik, S. (2023). Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>
- Baker, M., & Ryan, J. (2021). Playful provocations and playful mindsets: teacher learning and identity shifts through playful participatory research. *International Journal of Play*, 10(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1878770>
- Berkant, H. G., & Varki, E. (2022). Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661-1680. <http://dx.doi.org/10.29228/J OSHAS.66329>
- Bitew, W. B., & Sewagegn, A. A. (2024). Exploring pretend play and creativity development among preschool children in Northern Ethiopia: a collective case study. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3-13, 52(2), 240-250. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2227192>
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel Oyun Tasarlama Sürecinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi* (Tez No: 414600). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bulut, İ. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin bir yordayıcısı olarak yaratıcı düşünme eğilimleri. *Euroasia Journal of Social Sciences, & Humanities*, 9(29), 50-74. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7497242>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games* (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. (Orijinal çalışma 1958 yılında yayımlanmıştır)
- Canaslan Akyar, B., & Sevimli Çelik, S. (2022). Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education* 3-13, 50(1), 1-15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03004279.2021.1921824>
- Davashgil, Ü. (2015). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5813> adresinden erişildi.
- Davis, J. (2008). What is early childhood educators' role in sustainability education?. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 33-37. <https://doi.org/10.1017/S0814062600001035>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). We set up a small world': preschool teachers involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Eagleman, D., & Brandt, A. (2017). *Yaratıcı tür*. Domingo Yayınları.
- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuğu için oyun kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 372-388. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/262397>
- Guitard, P., Ferland, F., & Dutil, É. (2005). *Toward a better understanding of playfulness in adults*. OTJR: Occupation.
- Gündoğdu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 843-855. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1162957>

- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press. (Orijinal çalışma 1938 yılında yayımlanmıştır)
- Jørgensen, H. H., Schrøder, V., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning, space and materiality: An integrative literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 419-432. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>
- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce kuramları. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde* (s. 1-26). Pegem Akademi.
- Karahan, M., Patır, S., & Gedik, Y. (2021). Üniversite öğrencilerinin Kendine Güven ve Risk Alma davranışları ile yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Yasar University*, 16(63), 1496-1513. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1621242>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavram ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargı, E. (2017). Analysis of children's play in multicultural German kindergartens. *Ciencia e Technica Vitivinicola*, 32(10), 29-44. https://www.academia.edu/51136613/ANALYSIS_OF_CHILDRENS_PLAY_IN_MULTICULTURAL_GERMAN_KINDERGARTENS
- Kurt, H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 176-192. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1114130>
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press.
- Meyer, G. S., & Eilifsen, M. (2017). The challenges of creativity in Norwegian early childhood teacher education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 425-435. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308166>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Güncellenen okul öncesi eğitim programı*, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Onur, B. (2011). *Oyunun gücü*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Özdemir, F., & Eker, C. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyunseverlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1623854>
- Özkan, H. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları* (Tez No: 446350). [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: a pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Pinchover, S., & Shulman, C. (2019). Behavioural problems and playfulness of young children with ASD: the moderating role of a teacher's emotional availability. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2252-2264. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1447934>
- Pinchover, S., Shulman, C., & Bundy, A. (2016). A comparison of playfulness of young children with and without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1893-1906. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1136622>
- PolICASTRO, E., & Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: an approach to the study of creativity. R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity içinde* (s. 213-225) Cambridge University Press.
- Proyer, R. T., & Jehle, N. (2013). The basic components of adult playfulness and their relation with personality: The hierarchical factor structure of seventeen instruments. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 811-816. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.010>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Selanik-Ay, T., Duban, N., & Aydoğdu, B. (2024). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ve girişimcilğe ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4), 1605-1627. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1256361>
- Šemberger, T., & Čotar Konrad, S. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal of the Education of Gifted Young Scientists*, 10(1), 37-46. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1053261>
- Shen, X. S., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Playfulness in adulthood as a personality trait: a reconceptualization and a new measurement. *Journal of Leisure Research*, 46(1), 58. <https://doi.org/10.1080/00222216.2014.11950313>
- Šindić, A., & Pribišeč Beleslin, T. (2018). Students and preschool teachers in play with children: playfulness approached through the ego states. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 31-50. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3052>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 750-763. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/374284>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tetik, G., & Kandır, A. (2022). Oyunun eleştirel düşünme üzerine etkisi: okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 23-37. <https://doi.org/10.29065/usakead.1099768>
- Uygur Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Tez No: 611723). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünal, F., Kök, E. E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 731-746. https://www.researchgate.net/publication/342561637_Ogretmenlerin_Penceresinden_Oyun_ve_Egitim_Programlarinda_Oyuna_Yer_Verme_Durumlari
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Ed.). Harvard University Press.
- Whitbread, D., & Basilio, M. (2013). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe. https://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitbread_-_importance_of_play.pdf
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yazgın, E. (2020). Yaratıcılığın gelişiminde aile, öğretmen ve okul. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde* (s. 27-52). Pegem Akademi.
- Yokuş, G., & Yavuz Konokman, G. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1141-1148. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2722>
- Yörük, M., & Boz, M. (2024). Erken çocukluk eğitiminde rehberli oyuna yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 432-454. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382732>
- Yurt, Ö., Keleş, S., & Koğar, H. (2016). Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 650-662. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3539>

Zembat, R., & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin öğretmenlerin eğlence eğilimleri ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 431-446. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/844088>.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Creativity is a skill-based domain that involves problem-solving and question-generating abilities and can be developed through experimentation (Karadeniz, 2020; Policastro & Gardner, 1999). Early childhood is a critical period for nurturing creativity, and teachers who serve as creative role models play a vital role in this process (Eagleman & Brandt, 2017; Yazgın, 2020). Research indicates that individuals who have received early childhood education tend to exhibit higher creative tendencies than those who have not (Bulut, 2022). The revised curriculum of the Turkish Ministry of National Education (2024) emphasizes creativity and promotes a play-based approach to enhance children's thinking and inquiry skills. While play supports communication and problem-solving abilities (Kargı, 2017), creative teachers significantly contribute to children's development (Šemberger & Čotar Konrad, 2022; Özkan, 2016). However, many pre-service teachers lack sufficient knowledge about creative activities, which may hinder the development of children's creative potential (Ata Aktürk & Sevimli Çelik, 2023; Meyer & Eilifsen, 2017). Teachers often perceive toys and play as educational tools but tend to participate passively as observers rather than co-players (Giren, 2016; Aksoy, 2021; Devi et al., 2018). Although they recognize the value of unstructured play in fostering creativity, their practical application remains limited (Tetik & Kandır, 2022).

In this context, playfulness emerges as a key personal trait that teachers should possess (Guitard et al., 2005; Proyer & Jehle, 2013). Playfulness includes elements of creativity, curiosity, and humor, and is associated with higher emotional accessibility, fewer behavioral problems, and increased student motivation and creativity (Özdemir & Eker, 2021; Pinchover & Shulman, 2019). Research suggests that playful teachers foster greater engagement and creative expression in their students (Canaslan Akyar & Sevimli Çelik, 2022; Zembat & Yılmaz, 2020). Despite the interrelated nature of creativity and playfulness, studies examining their relationship in pre-service early childhood teachers remain scarce. Therefore, this study aims to explore the relationship between creative personality traits and playfulness tendencies among pre-service preschool teachers. The main aim of this study is to examine the relationship between pre-service preschool teachers' creative personality traits and their playfulness tendencies.

The sub-questions guiding the research are as follows:

- 1- What are the levels of pre-service preschool teachers' creative personality traits and playfulness tendencies, and what are their views on play?
- 2- Do these traits and tendencies significantly differ based on program type, academic level, prior early childhood education experience, or views on play?
- 3- Is there a significant relationship between pre-service preschool teachers' creative personality traits and their playfulness tendencies?

2. METHOD

This study investigated the relationship between creative personality traits and playfulness tendencies among pre-service preschool teachers using a comparative relational survey model. The sample comprised 307 participants from seven universities in the Marmara Region, selected via maximum variation sampling to ensure diversity in academic level and preschool education background. Data were collected through a personal information form, the Creative Personality Traits Scale (Şahin & Danışman, 2017), and the Adult Playfulness Trait Scale (Shen et al., 2014; adapted by Yurt et al., 2016). The scales include subdimensions such as goal orientation, intrinsic motivation, and fun-seeking motivation. High scores reflect high levels of the related traits. Ethical approval and institutional permissions were obtained. Data collection occurred between September and November 2024 via print and online forms. Due to non-normal distribution, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, and Spearman correlation tests

were used. Findings regarding group differences and inter-variable relationships are presented in the results section.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study aimed to investigate the relationship between pre-service preschool teachers' creative personality traits and their playfulness tendencies. Findings revealed a significant correlation between overall creativity scores and playfulness, particularly with the subdimensions of fun-seeking motivation and uninhibitedness. However, spontaneity did not correlate with general creativity, goal orientation, or self-confidence, indicating a complex interaction. Participants showed high levels of goal orientation, intrinsic motivation, and self-confidence; risk-taking was moderate. Playfulness scores were generally high. Descriptive findings revealed that participants valued the inclusion of play-based activities, occasional teacher guidance, and the belief that adults can learn from children. Graduate students reported higher creativity scores than undergraduates, while earlier-year students scored higher in both creativity and playfulness—suggesting early enthusiasm may play a role.

Those with early childhood education backgrounds had higher scores in goal orientation and fun-seeking motivation, but unexpectedly lower in self-confidence, possibly due to structured training. Gender effects could not be fully assessed due to limited male participation. Participants who favored integrating play regularly into curricula scored significantly higher in both creativity and playfulness, supporting the view that play enhances self-actualization. Support for occasional teacher guidance also correlated positively with risk-taking and uninhibitedness, aligning with theories that define play as intrinsically motivated and voluntary. Views emphasizing structured teacher involvement were associated with higher intrinsic motivation and fun-seeking tendencies, resonating with Vygotsky's guided learning model. Believing that adults can learn from children during play was linked to higher self-confidence, though not to playfulness, indicating this belief stems from pedagogical orientation rather than personality.

The study contributes to understanding the interplay between creativity and playfulness in early childhood education. Limitations include regional focus, single-measurement tools, and limited gender diversity. Future research should adopt mixed methods and more diverse samples. Institutions are encouraged to sustain creativity and playfulness through targeted support across all academic years.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.07.2024 / 07-11

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 850147

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmaya tüm yazarlar %50 oranında katkı sağlamıştır.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT’a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.