



Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

“Investigation of the Relationship Between Physical Education Teacher Candidates’ Teaching-Learning Conceptions and Their Self-Efficacy in Playing Educational Games”

Ahmet Yavuz MALLI¹ & Gülzade ZORLU²

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tarihçe

Yayın Geliş Tarihi: 28 Haziran 2025

Kabul Tarihi: 17 Ağustos 2025

Online Yayın Tarihi: 30 Ağustos 2025

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/anatoliiasr.83>

Yazarlarla İletişim

1- (Sorumlu Yazar) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Erzincan, TÜRKİYE

e-mail: ahmet.malli@erzincan.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-6478-4893>

2- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Erzincan, TÜRKİYE

e-mail: zorlugulzade18@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6706-255X>

Yazar Katkıları

Tüm yazarlar çalışmanın konseptine ve tasarımına katkıda bulundu

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluştan maddi destek almadı

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan ediyorlar.

Şeffaflık

Yazarlar, çalışmada hiçbir hayati özelliğin ihmal edilmediğini, dürüst, doğru ve şeffaf bir anlatım ile raporlaştırdığını ve herhangi bir tutarsızlık olmadığını beyan etmişlerdir

Etik

Bu çalışmada bilimsel etik kriterlerine uyulmuştur.

Referans Gösterimi

Malli, A.Y., & Zorlu, G. (2025). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anatolia Sport Research*, 6(2):19-30.

Copyright © 2025 by Anatolia Sport Research

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Materyal ve Metod: Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi seçilerek 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde EBYÜ Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 134 erkek, 68 kadın olmak üzere toplam 202 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturulmuştur. Beden eğitimi öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Verilere öncelikle SPSS 25 programı ile normallik testleri uygulanmış ve parametrik testlerin kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Daha sonra, iki bağımsız grubun karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi; değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Kadın öğretmen adaylarının eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği planlama ve değerlendirme alt boyutlarında erkeklerden yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Öğretme ve öğrenme anlayışları geleneksel alt boyutunda erkeklerin yüksek puanlara sahip olduğu, yapılandırmacı alt boyutunda ise kadınların yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Öğretme ve öğrenme anlayışlarının geleneksel alt boyutu ile eğitsel oyun oynatma öz yeterliliğinin planlama ve değerlendirme alt boyutları arasında negatif bir ilişki bulunurken, yapılandırmacı alt boyutu ile eğitsel oyun oynatma öz yeterliliğinin planlama ve değerlendirme alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç: Kadın öğretmen adaylarının hem eğitsel oyun öz yeterliliklerinde hem de yapılandırmacı öğretim yaklaşımında erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmen adaylarında yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışı, eğitsel oyunlar öz yeterliliği planlama ve değerlendirme süreçlerinde öz yeterliliği pozitif yönde etkilerken; geleneksel anlayışın bu süreçlerde öz yeterliliği olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Öğretmen adayı, Eğitsel oyun, Öğretme-öğrenme anlayışı,

ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to examine the relationship between physical education teacher candidates' teaching-learning conceptions and their self-efficacy towards educational games.

Material and Method: A correlational survey model was used in the study. The study group consisted of a total of 202 physical education teacher candidates, including 134 men and 68 women, who were studying at the Faculty of Sports Sciences at EBYÜ in the spring semester of 2024-2025, selected using the convenience sampling method. To determine the demographic information of the physical education teacher candidates, the Personal Information Form, the Teaching and Learning Understandings Scale, and the Educational Game Playing Self-Efficacy Scale were used. The data were first subjected to normality tests using the SPSS 25 program, and the applicability of parametric tests was evaluated. Subsequently, an independent samples t-test was conducted to compare two independent groups; Pearson correlation analysis and simple linear regression analysis were performed to examine the relationships between variables.

Results: It was observed that female teacher candidates scored higher than males in the subdimensions of planning and evaluation of educational games educational game playing self-efficacy. It was found that males scored higher in the traditional subdimension of teaching and learning understandings, while females scored higher in the constructivist subdimension. A negative relationship was found between the traditional subdimension of teaching and learning conceptions and the planning and evaluation sub-dimensions of educational game playing self-efficacy, while a positive relationship was found between the constructivist sub-dimension and the planning and evaluation sub-dimensions of educational game playing self-efficacy.

Conclusions: Female teacher candidates were found to have higher scores than male teacher candidates in both educational game self-efficacy and constructivist teaching approach. In physical education teacher candidates, the constructivist teaching and learning approach positively affects self-efficacy in educational games, planning, and evaluation processes, while the traditional approach negatively affects self-efficacy in these processes.

Keywords: Physical education, Teacher candidate, Educational game, Teaching-learning conceptions

GİRİŞ

Nitelikli bir öğrenme ortamının oluşturulması, düzenlenmesi ve uygulamaya geçirilmesinde öğretici önemli bir rol üstlenmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, yalnızca davranış değişikliğini değil, aynı zamanda bireyin deneyimleri yoluyla zihinsel şemalarında, bilgi yapılarında ve hafızasında meydana gelen nispeten kalıcı değişimleri de kapsar (Schunk, 2012). Öğretim ise eğitim süreci içerisinde bireylere olumlu davranışlar kazandırma, yönlendirme ve öğrenmeyi sağlama faaliyetidir (Koçak, 2012). Bu bağlamda öğretmenler, öğretim sürecinin aktif yöneticileri olarak planlanan öğrenme hedeflerini, öğrencilerinin özelliklerine ve öğrenme sürecinin gerekliliklerine uygun şekilde belirleme, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını yerine getirmelidir (Senemoğlu, 2012).

Öğretme ve öğrenme anlayışları, öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemleri, öğrenme süreçlerine ilişkin inançlarını ve öğretme-öğrenme sürecinin temel anlamını yansıtır (Chan ve Elliott, 2004). Eğitim bilimleri alanında yaşanan gelişmelerle birlikte öğretme ve öğrenmenin doğası, bilginin niteliğine ilişkin iki farklı anlayışı ortaya çıkarmıştır (Cheng et al., 2009; Schunk, 2009). Bu anlayışlardan ilki, öğretmenin sınıfta temel bilgi kaynağı olarak bilgiyi doğrudan öğrencilere aktardığı ve öğrencilerin bu bilgiyi sorgulamadan kabul ettikleri geleneksel öğretim yaklaşımıdır (Özden, 2005). Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin, öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettikleri ve öğrencileri bilgiyi pasif şekilde alan bireyler olarak gördükleri ifade edilebilir (Chan ve Elliot, 2004; Cheng et al., 2009). Diğeri ise Piaget (1952) ve Vygotsky ve Cole (1978) gibi öncülerin çalışmalarına dayanan yapılandırmacı öğretim anlayışıdır. Bu yaklaşım, bireylerin öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, bilginin birey tarafından kişisel olarak yapılandırıldığı ve yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı bütünler hâlinde özümlendiği bir anlayışı ifade eder (Özden, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorgulama, araştırma ve farklı öğrenme deneyimlerinin gerçekleştirilmesine imkân tanınır (Demirel, 2005).

Eğitim-öğretimde en önemli unsurlardan biri, öğrenciyi her yönüyle tanımak ve etkili iletişim ile etkileşim kurmaktır (Dewey, 1938; Rogers, 1969). Öğrenmenin kalıcı ve verimli olması için öğretme ve öğrenme süreçlerinin uygun şekilde düzenlenmesi gerekir (Schunk, 2014). Bu durumlarda oyunlar uygulamaya koyulabilir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan araştırmada, oyun; çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlayan, bireysel özelliklerini pekiştiren, sosyalleşmesini destekleyen, kendini mutlu ve özgür hissetmesine imkân tanıyan ve özgüvenini güçlendiren bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Sonyel ve Şumrut, 2023). Bu özgürlük ortamı, öğretmene pedagojik açıdan önemli fırsatlar sunabilir. Vygotsky ve Cole'nin kuramına göre çocuk, oyun sürecinde gelişimsel potansiyelinin en üst sınırında hareket eder ve bu durum, çocuğun "yakınsak gelişim alanı" içinde gerçekleşir (Vygotsky ve Cole, 1978). Oyun, yalnızca bir eğlence etkinliği değil, çocukların keşfetmesini, öğrenmesini ve gelişmesini sağlayan bir etkinliktir (Mistrett & Bickart, 2009). Psikomotor, bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimine katkı sağlaması açısından oyun, en etkili yöntemlerden biridir (Egemen vd., 2004) ve erken çocukluk döneminden itibaren en uygun öğrenme yolu olarak kabul edilmektedir (Bodrova & Leong, 2024). Öğrenme ister formal ister informal olsun, oyun temelli süreçlerle desteklenebilir. Oyun temelli öğretim, yaş ve gelişim düzeyine uygun, eğlenceli ve verimli bir yöntemdir (MEB, 2013).

Hayatın birçok alanında karşılaşacağı durumlar içerisinde gösterilmesi gereken davranış biçiminin öğretiminde en etkili yöntemdir (Hazar, 1996) ve en çok kullanılan alan ise şüphesiz beden eğitimi ve spor alanında olabilmektedir. Beden eğitimi öğretmenliğinde görev ve sorumlulukları etkin biçimde yerine getirebilmek için gerekli bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar mesleğin temel gereklilikleri arasında yer almaktadır (Ünlü ve Aydos, 2010). Başka bir ifadeyle, beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin icrası için gereken yetkinlikler bu kapsamda tanımlanabilir (Ünlü vd., 2008). Bu süreçte öğretmenlerin, farklı

öğretim yöntemlerinden yararlanması önemlidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Beden eğitimi alanında öğretmenlerin, bireylere kazandırmak istedikleri bilgi ve becerileri doğru yöntemlerle aktarabilmesi, öğretim sürecinde farklı stillerin ve yöntemlerin kullanılmasıyla daha etkili hâle gelir (Demirhan, 2006; Yıldız ve Kangalgil, 2014). Uluslararası literatür, özellikle öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinin ilk yıllarında öğretmen merkezli ve komut-odaklı stillere yöneldiklerini; bu modellerde öğretmenin içeriği seçtiğini, gösterdiğini ve öğrenciden taklit etmesini beklediğini ortaya koymaktadır (Byra, 2006). Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemekte; mevcut beden eğitimi öğretmenlerinin önemli bir kısmının geleneksel yöntemleri tercih ettiği ve yenilikçi pedagojilere dair bilgi ile deneyim eksikliği yaşadığı rapor edilmektedir (Saraç ve Muştu, 2013; Uğraş, 2018).

Bu problem durumu ve alanyazındaki boşluk çerçevesinde, bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın ana hipotezi, yapılandırmacı öğretim anlayışına daha yakın olan adayların, eğitsel oyun oynatma konusunda daha yüksek öz yeterliliğe sahip olacağı yönündedir. Bu ilişkinin doğasının ortaya konulmasıyla, çalışmanın bulgularının hem literatüre (adayların pedagojik profillerini ortaya koyarak) hem de mesleki uygulamaya (öğretmen yetiştirme programlarına somut veriler sunarak) önemli katkılar sağlaması hedeflenmektedir.

MATERYAL VE METOD

Araştırma Yayın Etiği

Bu kapsamda EBYÜ İnsan Araştırmaları Sağlık ve Spor Bilimleri Etik Kurulundan 30.05.2025 tarihli toplantısında 05/13 protokol no ve E-88012460-050.04-454082 05 sayılı karar ile araştırmanın yürütülmesi hususunda onay alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel araştırma modellerinin kapsamında yer alan bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, birlikte artış- azalışları belirlemek kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Christensen et al., 2015; Karasar, 2021).

Araştırma Grubu

Araştırmada örneklem büyüklüğü belirleme sürecinde, niceliksel veri analizi için G*Power programı kullanılmış, niteliksel kısım için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. %80 güç (1-β), 0,05 anlamlılık düzeyi ve 0,20 korelasyon etkisi dikkate alınarak, korelasyon analizi için en az 193 katılımcıya ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir (Richard, Bond ve Stokes-Zoota, 2003). Literatürde önerildiği üzere (Suresh & Chandrashekara, 2012), veri kaybı veya çalışmadan çekilme ihtimaline karşı örneklem büyüklüğü artırılmış ve böylece araştırmaya EBYÜ Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 68 kadın 134 erkek olmak üzere toplam 202 katılımcı dahil edilmiştir. Uygun örneklem büyüklüğünün, gelecekteki araştırmaların planlanması açısından önem taşıdığını vurgulanmaktadır (Hallahan & Rosenthal, 1996). Ayrıca, araştırmada incelenen farklı değişkenler arasındaki grup farklılıklarının 0,01 anlamlılık düzeyinde analiz edilebilmesi için örneklem sayısının artırılmasının faydalı olabileceği belirtilmiştir. G*power kapsamında belirlenen sayıya uygun bireylerin seçilme sürecinde kolayda örnekleme yöntemi, araştırmacının en kolay erişebildiği bireylerden başlayarak, ihtiyaç duyduğu örneklem büyüklüğüne ulaşana kadar veri topladığı veya zaman ve kaynak açısından en uygun koşulları sağlayan durumlar üzerinde çalışmayı tercih ettiği bir örnekleme tekniği kullanılmıştır. (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubunun demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği: Bu çalışmada, Altıncık ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen "Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, toplamda 11 maddeden oluşmakta ve üç farklı alt boyutu kapsamaktadır. Katılımcıların yanıtları, 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tamamen Katılıyorum) kadar değişen Likert tipi derecelendirme sistemiyle toplanmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak bildirilmiştir. Toplam puan aralığı 11 ile 55 arasında değişmekte olup, ters puanlanan madde yer almamaktadır. Bu çalışmada alt boyutlar için Planlama (0,94), Uygulama (0,79), ve Değerlendirme (0,94) olarak hesaplanmıştır.

Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği: Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla, "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin ilk versiyonu Chan ve Eliot (2004) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe uyarlaması Aypay (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplamda 30 maddeden oluşmakta ve bu maddelerin 12'si yapılandırmacı anlayış alt boyutunu, kalan 18 maddesi ise geleneksel anlayış alt boyutunu temsil etmektedir. Yanıtlar, 5'li Likert tipi derecelendirme sistemiyle (5=Çok Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum) toplanmaktadır. Ölçeğin bütünü ve faktörleri için hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla .71, .88 ve .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da yapılandırmacı alt boyut için 0,87 ve geleneksel alt boyut için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde, Google Formlar platformu kullanılarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Form oluşturulurken, katılımcıların gönüllülüğüne dayalı olarak tüm soruların eksiksiz yanıtlanmasını sağlamak amacıyla zorunlu cevaplama özelliği aktif hale getirilmiştir. Ayrıca, aynı kişinin formu birden fazla kez doldurmasının önüne geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri öncelikle uç değerler açısından Mahalanobis ve Cook mesafeleri kullanılarak incelenmiş ve veri setinde uç değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans) yapıldıktan sonra, parametrik testlerin uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. İki bağımsız grubun karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Tüm analizler SPSS 25 programı kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin dağılım ve normallik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Ek olarak Model varsayımlarının doğruluğunu test etmek amacıyla uygulanan Durbin-Watson testleri, 1,72 ile 2,05 arasında değerler almıştır, bu aralık, literatürde bağımsızlık varsayımının sağlandığını ve otokorelasyonun olmadığını göstermektedir (Field, 2018). Dolayısıyla, analiz edilen tüm modellerde otokorelasyon problemi bulunmamaktadır.

BULGULAR

Tablo 1. Ölçeklerin Alt Boyutlarının Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (n:202)

Faktör	Min.- Max.	$\bar{X}\pm Ss$	Çarpıklık	Basıklık
Planlama	4.00-20.00	14.42±4.83	-.713	-.772
Uygulama	4.00-20.00	12.92±3.92	-.479	-.513
Değerlendirme	3.00-15.00	11.17±3.56	-.972	-.217
Geleneksel	32.00-90.00	65.26±12.07	-.104	-.281
Yapılandırıcı	26.00-59.00	49.68±5.92	-.978	1.934

Tablo 1 incelendiğinde, eğitsel oyun oynatma özyeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarından planlama boyutunda elde edilen en düşük puan 4, en yüksek puan 20 ve ortalama puan 14,42'dir. Uygulama alt boyutunda en düşük puan 4, en yüksek puan 20 ve ortalama puan 12,92 olarak belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutunda ise en düşük puan 3, en yüksek puan 15 ve ortalama puan 11,17'dir. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği alt boyutlarında, geleneksel anlayış alt boyutunda en düşük puan 32, en yüksek puan 90 ve ortalama puan 65,26; yapılandırıcı anlayış alt boyutunda ise en düşük puan 26, en yüksek puan 59 ve ortalama puan 49,68 olarak tespit edilmiştir.

Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği alt boyutları için şu sonuçlar elde edilmiştir: Planlama alt boyutunda çarpıklık değeri -0.713 , basıklık değeri -0.772 ; Uygulama alt boyutunda çarpıklık değeri -0.479 , basıklık değeri -0.513 ; Değerlendirme alt boyutunda ise çarpıklık değeri -0.972 , basıklık değeri -0.217 olarak tespit edilmiştir. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği alt boyutlarında ise, Geleneksel Anlayış alt boyutunda çarpıklık değeri -0.104 , basıklık değeri -0.281 ; Yapılandırıcı Anlayış alt boyutunda ise çarpıklık değeri -0.978 , basıklık değeri 1.934 olarak bulunmuştur. Ölçeklerde çarpıklık ve basıklık katsayılarının $+3$ ile -3 değerleri arasında olması durumunda verilerin normal dağılım sergileyeceğini ve analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesini ifade etmektedirler (Kalaycı, 2018).

Tablo 2. Katılımcıların Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri ve Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyet Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Planlama	Kadın	68	15.98	4.362	3.362	.001*
	Erkek	134	13.62	4.876		
Uygulama	Kadın	68	13.22	3.764	.772	.441
	Erkek	134	12.76	4.012		
Değerlendirme	Kadın	68	12.32	3.087	3.539	.001*
	Erkek	134	10.58	4.012		
Geleneksel	Kadın	68	62.61	6.246	-2.240	.026*
	Erkek	134	66.60	5.472		
Yapılandırıcı	Kadın	68	51.42	12.51	3.040	.003*
	Erkek	134	48.79	11.65		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği planlama alt boyutunda kadınların (\bar{X} :15,98) erkeklerden (\bar{X} :13,62) anlamlı düzeyde yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir ($t=3,362$; $p<.05$). Benzer şekilde değerlendirme alt boyutunda da kadınların (\bar{X} :12,32) erkeklerden (\bar{X} :10,58) anlamlı düzeyde yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür ($t=3,539$; $p<.05$). Fakat uygulama alt boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($t=.772$; $p>.05$). Öğretme ve öğrenme anlayışları geleneksel alt boyutunda erkeklerin (\bar{X} :66,60) kadınlardan (\bar{X} :62,61) anlamlı düzeyde yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir ($t=-2,240$;

$p < .05$). Fakat yapılandırmacı alt boyutunda ise kadınların (\bar{X} :51,42) erkeklerden (\bar{X} :48,79) anlamlı derece yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur ($t = -3,040$; $p < .05$).

Tablo 3. *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Geleneksel- Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri Alt Boyutları (Planlama, Uygulama, Değerlendirme) Arasındaki İlişki*

Değişkenler	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Geleneksel	Yapılandırmacı
Planlama	1	,625**	,825**	-,165*	,236**
Uygulama		1	,687**	,063	,019
Değerlendirme			1	-,212**	,220**
Geleneksel				1	,328**
Yapılandırmacı					1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışları geleneksel alt boyutu ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri planlama alt boyutu arasında ile anlamlı düzeyde negatif ($r = -,165$; $p < .05$), değerlendirme alt boyutu arasında düşük negatif ($r = -,212$; $p < .01$), uygulama alt boyutu arasında ise anlamsız ($r = -,063$; $p > .05$) doğrusal ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışları yapılandırmacı alt boyutu ile eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri planlama alt boyutu arasında ile anlamlı düzeyde pozitif düşük ($r = ,236$; $p < .01$), değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı düzeyde düşük pozitif ($r = ,220$; $p < .01$), uygulama alt boyutu arasında ise anlamsız doğrusal ilişkiler belirlenmiştir ($r = -,019$; $p > .05$).

Tablo 4. *Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğretim ve Öğrenme Anlayışlarının Eğitsel Oyun Oynatma Öz yeterliği Alt Boyutlarını Açıklama Düzeyleri (Basit Regresyon Sonuçları)*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β (Standart)	t	p	R ²	F
Geleneksel	Planlama	-,165	-2,37	,019	,027	5,60
Yapılandırmacı	Planlama	,236	3,43	,001	,056	11,77
Geleneksel	Uygulama	,028	0,40	,690	,001	0,16
Yapılandırmacı	Uygulama	,063	0,90	,369	,004	0,81
Geleneksel	Değerlendirme	-,212	-3,07	,002	,045	9,41
Yapılandırmacı	Değerlendirme	,220	3,18	,002	,048	10,13

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının (yapılandırmacı ve geleneksel) eğitsel oyun oynatma öz yeterliği alt boyutları (Planlama, Uygulama, Değerlendirme) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyona analizi yapılmıştır. Her bir regresyon modeli bağımsız olarak çalıştırılmıştır. Bağımlı değişkenler: Eğitsel oyun oynatma öz yeterliği alt boyutları (Planlama, Uygulama, Değerlendirme); bağımsız değişkenler öğretim ve öğrenme anlayışları (Yapılandırmacı ve Geleneksel). Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları göre Model 1'e (Geleneksel \rightarrow Planlama, Durbin-Watson = 1,88) göre geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışının planlama alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (R^2 : ,027, $p < .05$), Geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışlarının eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği planlama varyansın %2,7'sini açıkladığı tespit edilmiş ve etkileri negatif yönde belirlenmiştir. Model 2'ye (Yapılandırmacı \rightarrow Planlama, Durbin-Watson = 1,75) göre yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışının planlama alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (R^2 : ,056, $p < .05$), Yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarının eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği planlama varyansın %5,6'sını açıkladığı tespit edilmiş ve etkileri pozitif yönde belirlenmiştir. Model 5'e (Geleneksel \rightarrow Değerlendirme, Durbin-Watson = 2,05) göre geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışının değerlendirme alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (R^2 : ,045, $p < .05$), Geleneksel

öğretme ve öğrenme anlayışlarının eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği değerlendirme varyansın %4,5 'unu açıkladığı tespit edilmiş ve etkileri negatif yönde belirlenmiştir, Model 6'ya (Yapılandırmacı → Değerlendirme, Durbin-Watson = 1,86) göre yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının değerlendirme alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ($R^2:0,048$ $p<,05$), Yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği değerlendirme varyansın %4,8'ını açıkladığı tespit edilmiş ve etkileri pozitif yönde belirlenmiştir. Fakat Model 3'e (Geleneksel → Uygulama, Durbin-Watson = 1,98) göre geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışının uygulama alt boyutunu anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir ($R^2:001$, $p>,05$) ve aynı şekilde Model 4'e (Yapılandırmacı → Uygulama, Durbin-Watson = 1,97) göre de yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının uygulama alt boyutunu anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir ($R^2:004$, $p>,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ve kuramsal çerçeveler ışığında derinlemesine tartışılacaktır. Çalışmanın en temel sonucu, beden eğitimi öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim anlayışlarının, onların eğitsel oyun oynatma konusundaki öz yeterlilik inançları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermesidir. Özellikle yapılandırmacı anlayışın, oyun temelli yeterlilikleri olumlu yönde desteklediği, geleneksel anlayışın ise bu yeterliliklerle negatif bir ilişki sergilediği saptanmıştır. Aşağıdaki paragraflarda, öncelikle cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan farklılıklar, ardından da değişkenler arasındaki korelasyon ve yordayıcı ilişkiler detaylandırılacaktır.

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eğitsel oyun oynatma öz yeterlilikleri alt boyutlarında planlama ve değerlendirme alt boyutunda kadınların ortalama puanlarının erkeklere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 2). Literatür incelendiğinde, Çintesun (2020) yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının eğitsel oyun oynatma sonrası değerlendirme noktasında öz yeterliliklerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğunu bulmuştur. Eğitsel oyun oynatmaya ilişkin öz yeterlilik, öğretmenlik mesleğinde bireyin genel mesleki yeterliliğine dair algısıyla doğrudan bağlantılı bir yapı olarak değerlendirilebilir. Nitekim Yılmaz ve arkadaşları (2010), beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kadın öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar elde edildiğini bildirmiştir. Benzer şekilde, Erişen ve Çeliköz'ün (2003) çalışmasında da kadın öğretmen adaylarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme davranışlarına yönelik öz yeterlilik algılarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, Aktağ ve Walter'ın (2005) kadın öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik düzeylerini erkek meslektaşlarına göre daha yüksek algıladıklarını ortaya koyan bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Literatürdeki bu tutarlı tablo, Bandura ve Wessels (1997) öz yeterlik kuramı çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Kurama göre yeterlilik inançları; bireysel deneyimler, sosyal çevreden alınan geribildirimler ve içselleştirilen toplumsal cinsiyet rolleri gibi faktörlerin karmaşık bir etkileşimiyle şekillenir. Bu perspektiften bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının planlama ve değerlendirme gibi bilişsel yönü ağır basan görevlerdeki yüksek öz yeterliliği, onların önceki deneyimlerinde bu tür görevleri başarıyla tamamlamış (ustalık deneyimi) veya bu alanlardaki yetkinliklerine dair çevrelerinden daha fazla sosyal destek ve olumlu geribildirim (sözel ikna) almış olmalarıyla ilişkili olabilir. Araştırmanın diğer bir sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışı geleneksel öğretme ve öğrenme alt boyutunda, erkeklerin ortalama puanlarının kadınlardan istatistiksel olarak yüksek olduğu, yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışında ise kadınların puanlarının erkeklerden istatistiksel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde Oğuz'un (2011) yaptığı çalışmada da erkek öğretmen adaylarının geleneksel öğretme anlayışını daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Benzer şekilde Akyıldız'ın (2018) çalışmasında, kadın lise öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına ilişkin puanlarının erkek meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Cheng ve arkadaşları (2009) gerçekleştirdikleri

çalışmada, öğretmen adaylarının geleneksel görüşten ziyade yapılandırmacı öğretim anlayışına daha güçlü biçimde yönelindiklerini ortaya ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı etkili bir öğretim stratejisi olarak benimsediklerini bulmuşlardır. Aypay'ın (2011) araştırmasında ise, kız öğrencilerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; buna karşın erkek öğrencilerin geleneksel anlayışa yönelik puanlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarını belirlemede cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu ve kadın öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli, katılımcı ve anlam inşasına dayalı öğretim ilkelerini esas alan yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, Pajares, (1992) ve Vygotsky ve Cole (1978) ortaya koyduğu gibi bireylerin pedagojik inançlarının, sosyalizasyon süreçleri, eğitim geçmişleri ve toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenebileceğini öne süren kuramsal çerçevelerle uyumlu olabileceği görülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının “geleneksel” alt boyutu ile eğitsel oyun oynatma öz yeterliliğinin “planlama” ve “değerlendirme” alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Buna karşın, “yapılandırmacı” öğretme ve öğrenme anlayışı ile eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler görülmüştür; bu ilişkinin planlama ve değerlendirme alt boyutunda düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tablo3). Bu bulgular, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma olan eğilimlerinin eğitsel oyun temelli planlama ve değerlendirme yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda TGfU (Teaching Games for Understanding) modeli, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla tutarlı bir biçimde, öğrencilerin oyun sürecinde karar verme, problem çözme ve taktiksel farkındalık geliştirmelerini destekleyen bütüncül bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır (Bunker & Thorpe, 1982). Model, teknik becerileri yalnızca tekrar yoluyla değil, gerçek ya da simüle edilmiş oyun bağlamlarında anlamlı bir şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. TGfU modelinde öğretmen, geleneksel bilgi aktarıcı rolünden çıkarak; yönlendirici sorular ve öğrenme durumları aracılığıyla öğrencilerin düşünmelerini teşvik eden bir rehber konumuna geçmektedir (Barba-Martín, vd., 2020). Bu yönüyle TGfU, bilgi edinimini pasif bir süreçten çıkarıp aktif katılım ve deneyimle anlam kurma sürecine dönüştürmesi bakımından yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan bir yaklaşım olup etkinlik temelli öğretimi esas alır ve oyunla öğretim yöntemi bunlardan biridir (Savaş ve Gülüm, 2014) Yapılandırmacı eğitim metotları içerisinde derslerde aktif olarak kullanılacak en etkili kullanılacak yöntemlerden biri, eğitsel oyunlardır (Uygun vd., 2018) Ancak her ne kadar eğitsel oyunlar öğrenme sürecini anlamlı ve kalıcı hâle getirirse de uygulama sürecinde bazı sınırlılıklar söz konusu olabilmektedir. Özellikle etkinliklerin hazırlanması ve sınıf ortamında uygulanması sürecinin zaman alıcı olması ile birlikte, sınıf yönetimini karmaşılaştırma potansiyeli, öğretmenlerin oyun temelli yaklaşımlara mesafeli durmasına neden olabilmektedir (Çil ve Sefer, 2021). Bu durum, özellikle kalabalık sınıf yapılarında, öğretmenleri daha öngörülebilir, zaman açısından kontrol edilebilir ve öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerine yönlendirebilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının benimsediği öğretme-öğrenme anlayışlarının, eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği üzerindeki yordayıcı etkileri anlamlı bulunmuştur. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı, eğitsel oyun oynatma öz yeterliliğinin “planlama” alt boyutundaki toplam varyansın %2,7'sini, “değerlendirme” alt boyutundaki varyansın ise %4,5'ini açıklamakta; her iki durumda da etkilerin negatif yönde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, geleneksel öğretim anlayışına sahip öğretmen adaylarının, eğitsel oyunları planlama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin düşük olduğu düşünülebilir.

Öte yandan, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının, eğitsel oyun oynatma öz yeterliliği üzerinde daha güçlü ve olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı anlayış, öz yeterliliğin “planlama” alt boyutundaki varyansın %5,6'sını ve “değerlendirme” alt boyutundaki varyansın yine

%4,8'ini açıklamış; bu etkilerin pozitif yönde olduğu ortaya konmuştur. Doğrudan bu ilişkiyi (anlayış → oyun oynatma öz yeterliliği) inceleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu bulgu, alanyazındaki iki farklı araştırma koluyla tutarlılık göstermektedir. Birincisi, yapılandırmacı inançlara sahip öğretmenlerin genel olarak daha yüksek öğretmenlik öz yeterliliğine sahip olduğunu gösteren çalışmalardır (Ektem, 2016; Çolak ve Yabaş, 2017). İkincisi, öğretmenlerin pedagojik inançlarının, sınıftaki uygulamalarını doğrudan etkilediğini gösteren literatürdür. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin, oyunlar, proje tabanlı öğrenme ve iş birliğine dayalı etkinlikler gibi öğrenci merkezli yöntemleri kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Hills, 2007; Yuen & Hau, 2006). Bu durum, yapılandırmacı yaklaşıma sahip öğretmen adaylarının, eğitsel oyunları hem planlama hem de değerlendirme süreçlerinde kendilerini daha yeterli hissettiklerini söylenebilir. Bulgular, yapılandırmacı öğretim anlayışının, eğitsel oyun temelli öğretim yeterlikleriyle anlamlı biçimde örtüşüğünü ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışları ile eğitsel oyun oynatma konusundaki öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılandırmacı öğretim anlayışına sahip öğretmen adaylarının, eğitsel oyunları planlama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Buna karşılık, geleneksel öğretim anlayışının ise bu konudaki öz yeterlilik algısıyla negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Çalışmada ayrıca, kadın öğretmen adaylarının, hem yapılandırmacı öğretim anlayışını benimsemiş eğilimlerinin hem de eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin, erkek öğretmen adaylarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarının müfredatı yalnızca teorik bilgi aktarımının ötesine geçerek, adayların yapılandırmacı öğretim felsefesini deneyimleyebilecekleri uygulamalara daha fazla yer verecek şekilde tasarlanabilir. Oyun temelli ders tasarımı, mikro-öğretim uygulamaları ve staj süreçlerinde bu yöntemlerin aktif biçimde kullanılması, adayların hem pedagojik anlayışlarını derinleştirecek hem de öz yeterlilik algılarını güçlendirecektir. Ayrıca, hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenleri yenilikçi ve oyun temelli pedagojileri kullanma konusunda teşvik etmeli ve desteklemelidir. Deneyimli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayanlara mentorluk yapacağı sistemlerin kurulması, teorik bilginin pratik beceriye dönüşümünü hızlandırabilir. Araştırmada gözlemlenen cinsiyet farklılıkları da dikkate alınarak, tüm öğretmen adaylarının cinsiyetten bağımsız olarak yapılandırmacı ve oyun temelli yaklaşımları uygulama konusunda farkındalıklarını artırmaya yönelik uygulamalı eğitim etkinliklerinin programa entegre edilmesi önerilmektedir.

Sınırlamalar ve Gelecekteki Çalışmalar

Bu çalışmanın bulguları, dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar çerçevesinde yorumlanmalıdır.

Öncelikle, araştırmanın örnekleme olasılığa dayalı olmayan bir yöntemle belirlenmiş ve yalnızca Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla sınırlandırılmıştır. Bu durum, elde edilen sonuçların daha geniş popülasyonlara genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. İkinci olarak, katılımcıların "Eğitsel Oyunlar" dersini alıp almadıkları veya hangi dönemde aldıkları kontrol edilmemiştir. Bu dersi tamamlamış olan öğretmen adaylarının, formal eğitimden geçmeleri nedeniyle almamış olanlara kıyasla daha yüksek öz yeterlilik puanlarına sahip olma olasılıkları vardır. Dolayısıyla bu potansiyel karıştırıcı değişkenin kontrol edilmemesi, bulguların yorumlanmasında dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Üçüncü olarak, verilerin çevrimiçi ortamda toplanması, bazı potansiyel yanlılık risklerini beraberinde getirmiştir. Çevrimiçi anketler, katılımcıların yanıtlarını kontrolsüz bir ortamda vermelerine yol açabilir; bu da dikkat düzeyini etkileyebilir. Ayrıca,

bu yöntemin kendi kendine seçim yanlılığı nedeniyle belirli bir katılımcı profiline ulaşma eğilimi de sınırlılık olarak değerlendirilmelidir. Son olarak, çalışmada ölçeklerin alt boyut puanları üzerinden analiz yapılmış ve kesitsel bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Bu durum, saptanan ilişkilerin neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak tanımamaktadır.

Bu sınırlılıklar ışığında, gelecek araştırmalara yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

Farklı üniversitelerden, olasılığa dayalı yöntemlerle seçilmiş daha geniş örneklerle çalışmak, bulguların dış geçerliliğini artıracaktır. Katılımcıların "Eğitsel Oyunlar" dersini alıp almama durumunun bir kontrol değişkeni olarak analize dâhil edilmesi veya yalnızca bu dersi tamamlamış homojen bir grupla çalışılması, metodolojik sağlamlığı güçlendirebilir.

Araştırma modeline farklı demografik değişkenlerin eklenmesi, konuya daha bütüncül bir bakış açısı kazandırabilir.

Nedensel ilişkileri incelemek için boylamsal ya da deneysel araştırma tasarımlarının kullanılması ve veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi (ör. yüz yüze anketler), alanyazına değerli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAK LAR

- Aktaş, İ., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-132. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000055
- Akyıldız, S. (2018). Relationships between epistemological beliefs and teaching-learning approaches of high school teachers. *The Journal of National Education*, 47(217), 77-96.
- Altınkök, M., & Yılmaz, A. (2018). *Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Spor Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar. K. PEPE, Ö. KARATAŞ (editör), (1. baskı). Ankara: Gece Akademi.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3330.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2024). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Taylor & Francis.
- Bunker D. & Thorpe R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama*. (10. Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. (In D. Kirk, M.O'Sullivan, D. McDonald Eds.), *Handbook of Research in Physical Education*. London: SAGE Publications. 449
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edt: Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Çil, O., & Sefer, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin oyun temelli matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1366-1385.

- Çolak, E., & Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323420>
- Çintesan, T. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitsel oyun oynatma öz yeterliliğinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi* 1(1), 36-44.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Dewey, J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. *Teachers College Record*, 39(10), 471-485.
- Eker, A. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim kurumları spor yarışmaları programı. Ankara: MEB Yayınevi
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42
- Ektem, I. S. (2016). A Study on Prospective Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding the Implementation of Constructivist Approach (A Case of Konya). *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 118-125. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i3.1222>
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics 5th ed.* UK: University of Sussex.
- Hallahan, M., & Rosenthal, R. (1996). Statistical power: Concepts, procedures and applications. *Behaviour Research and Therapy*, 34(5), 489-499.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.
- Hills, T. T. (2007). Is constructivism risky? Social anxiety, classroom participation, competitive game play and constructivist preferences in teacher development. *Teacher Development*. <https://doi.org/10.1080/13664530701644615>
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Koçak, R. (2012). Temel Kavramlar Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler. (1. Bölüm s.3-28) Etmenler. (Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: Behçet Oral). Ankara: Pegem A Akademi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Mistrett, S., & Bickart, T. (2009). Child's play: The best way to learn. *The Middle East Educator*, 12(5), 18-22.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretim ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme Öğretme*, Ankara: Pegema Yayıncılık, 7.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. *International University*.
- Richard, F. D., Bond, C. F., & Stokes-Zoota, J. J. (2003). One hundred years of social psychology quantitatively described. *Review of General Psychology*, 7(4), 331-363. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.4.331>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn Charles E Merrill*. Columbus, Ohio.
- Saraç, L., & Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 112-124.
- Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Sonyel, B., & Şumrut, M. (2023). Oyun Temelli Öğretim Yönteminin İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 118-137.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories: An Educational Perspective* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Schunk, D. H. (2012). Theory and research on student perceptions in the classroom. *In Student perceptions in the classroom* (pp. 3-24). Routledge.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım 2008).
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemAkademi.

- Suresh, K. P., & Chandrashekar, S. (2012). Sample size estimation and power analysis for clinical research studies. *Journal of Human Reproductive Sciences*, 5(1), 7.
- Uğraş, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri kendilerini hangi konularda yetersiz hissediyor? *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Uygun, K., Akkeyik, U., & Öztürk, C. (2018). Eğitsel oyunların sosyal bilgiler öğretimine etkisi etkinlik örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 75-92.
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 172-192.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Yıldız, E., & Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1), 61-76.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B., & Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Yuen, K., & Hau, K.-T. (2006). Constructivist teaching and teacher-centred teaching: a comparison of students' learning in a university course. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703290600750861>