

Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölemlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algılarının İncelenmesi

Mehmet Ali Ateş

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne İlköğretim Ana
Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2016
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Mustafa Tümer
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün
İlköğretim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul öncesi Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün

2. Yrd. Doç. Dr. Tuba Gökmenoğlu

3. Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı

ABSTRACT

Play is an exceedingly complex phenomenon which involves diverse ideas and experiences. Play, whose definition varies according to individuals and time, is conceptualized by educators as: the child's method of learning unteachable subjects through his/her own experience. Therefore, play is an essential resource for the development of personality factors relating to intellect, ability, socialization and ingenuity. Alongside these benefits, it enhances children's social adaptation, physical and cognitive development, and motor skills. During play, emotions and thoughts are expressed freely, while the innermost realm of the personality is revealed. Teachers will also observe these revelations effortlessly and facilitate children's active engagement further through their awareness of play's effects in all areas and by adopting appropriate approaches in their educational settings. Like a researcher, teachers need to observe children and help bring out their areas of interests accordingly. As such, the study essentially aims to identify the perceptions of Faculty of Education students from different departments toward 'play' in terms of several variables. Having utilized quantitative and qualitative research methods concomitantly in a mixed-methods approach, the study's context is made up of the Education Faculties in the Northern Cypriot universities of Eastern Mediterranean University, Girne American University and the European University of Lefke wherein a total number of 196 teacher candidates, of which 151 are females and 45 are males, comprises the research participant group. In the study, data was gathered through a questionnaire developed by the researcher including items of qualitative and quantitative nature, with the intention of investigating the perceptions of 'play' held by Faculty of Education students from different departments. The quantitative

data collected is subjected to t-test and ANOVA analyses to compare these perceptions in view of gender, program of study and play-related course status variables; whereas for qualitative data, content analysis is undertaken. The results indicate that the majority of participants were female (77%). 44.4% of the whole group was identified as vocational school graduates. 87% of the participants reported previous enrollment on play-related courses and specified these as Vocal and Musical Education. The study's results also show that 23.6% percent of the participants defined play as entertainment while 24.6% of the group perceived it as a learning method. In addition, the great majority of the participants (99.5%) identified play as a suitable method to be used in educational settings and approximately half of the group (49%) considered themselves moderately adept at utilizing play for pedagogical purposes. The t-test performed to identify whether the participants' play perception scores varied suggestively according to their programs of study revealed a statistically significant and meaningful variation in the reported perceptions of play across the different program of studies represented ($t=3,978$; $p<0.05$). The perceptions of play reported by the teacher candidates attending the Preschool Education program were found to be significantly more positive than those held by Special Education students. Largely, it was concluded that the perceptions of play identified among the participant group were moderately favorable and likewise, their perceived capability of utilizing play for pedagogical purposes was also moderate. The teacher candidates additionally underlined the increasing invasion by technology of a considerable part of our daily lives and that children today are preoccupied more with technological gadgets than physical activity. Overall, the study broadly investigated teacher candidates' ideas and viewpoints related to play. Its findings will contribute both to course development in teacher

training and the enhancement of the teacher candidates' awareness in the course of their pre-service preparation.

Keywords: Play, education, teacher candidates, teacher training.

ÖZ

Farklı düşünce ve deneyimleri kapsayan oyun, son derece karmaşık bir kavramdır. Kişiyeye ve zamana göre tanımı farklılık gösteren oyun eğitimcilerce göre; çocuğa öğretilmesi zor olan kavramları yaşantısı yoluyla öğrenmesidir denilebilir. Dolayısıyla oyun, zekâ, yetenek, sosyalleşme ve yaratıcılık gibi kişilik değerlerinin temel malzemesidir. Bunun yanı sıra, çocuklarda sosyal uyumu, fiziksel ve bilişsel gelişimi ve motor becerileri geliştirmektedir. Oyun sırasında duygu ve düşünceler rahatça ifade edilebilmekte, kişiliğin iç dünyasının yansımaları görülmektedir. Öğretmenler ise oyunu etkin kullandıklarında, çocukların etkin katılımını sağlayabilir, çocukların iç dünyalarının yansımalarını rahatça gözlemleyebilirler. Öğretmenin bir araştırmacı gibi çocukları incelemesi ve onların ilgilerini ortaya çıkarması gereklidir. Bu araştırmanın temel amacı üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyuna ilişkin algılarını saptamaktır. Nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma deseninde olan bu çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi ve Lefke Avrupa Üniversitesinin eğitim fakültelerinde okuyan 151 erkek ve 45 kadın toplamda 196 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyuna ilişkin algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları bölüm ve oyunla ilgili ders alma durumu değişkenine yönelik algılarının karşılaştırılmasında t-testi, ANOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunu kadın katılımcılar

oluşturmakta (%77) ve katılımcıların % 44,40'ı meslek lisesi mezunu, % 59,2'si okul öncesi öğretmenliği öğrencisi, % 87,2'si daha önceden oyun eğitimi almış, % 29,1'i ise şarkı öğretimi ve müzik eğitimi ile ilgili ders almış üniversite öğrencileri olduğu bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların % 23,6'sı oyunu eğlence olarak tanımlamakta ve (%24,6) oranında, oyunun bir öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu (%99,5) oyunun eğitim ortamında kullanılabilir bir yöntem olduğunu ve kendilerini oyunu bir eğitim yöntemi olarak kullanma konusunda orta düzeyde yeterli gördüklerini (% 49) belirtmektedirler. Araştırmaya katılan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları puanlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucunda, öğrencilerin oyun algılarının öğrenim görmekte oldukları bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=3,978$; $p<0.05$) Öğrenim görmekte oldukları bölümü ilköğretim ($\bar{x}=4,45$) olanların oyun algıları bölümü özel eğitim ($\bar{x}=4,15$) olanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları nitel ve nicel verilerin analizlerine göre orta düzeyde yine oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Teknolojinin günlük hayatımızın önemli bir kısmını ihlal ettiğini ve çocukların fiziksel oyunlar oynama konusunda teknolojik aletlerin esiri olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Oyun, eğitim, öğretmen eğitimi.

TEŞEKKÜR

Oyun eğitimi veya oyunla eğitim uzun yıllardır eğitim kurumlarında uygulanmakta ve yaygınlaşmaya devam etmektedir. Ancak Türkiye’de oyunla eğitiminin yaygınlığı eğitimde lider olan ülkelere göre daha sınırlıdır. Dolayısıyla oyun ve oyunla eğitimin eğitim kurumlarında hak ettiği değeri görmediği gözlemlenmektedir. Oyun eğitimi veya oyunla eğitim alanına yönelik olarak yapılan araştırmalar da oldukça sınırlıdır. Hali hazırda var olan araştırmaların sınırlı olması da bu araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Bu çalışmanın her aşamasının gerçekleştirilmesinde yönlendirmeleri, desteği, güler yüzü, her zaman motivasyon aşıl原因 güzel konuşmalarıyla ve araştırmaya olan özenli ilgisi, araştırmaya dair tüm katkılarını cömertçe sunması, akademik hayatımda bilimsel olarak ve etik ilkeler çerçevesinde bana rehberlik eden çok değerli hocam, bu tezin danışmanı olan Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı’ya sonsuz teşekkürler sunmayı bir borç bilirim. Çalışma verilerinin istatistiksel analizlerinde bana yardımları ile destek olan her zaman yanımda olacağını beyan eden ve elindeki tüm imkânları seferber eden değerli hocama Yrd. Doç. Dr. Tuba Gökmenoğlu’na teşekkür ederim. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde gerekli izinleri bana veren ve bu yolda bana katkı sağlayan Girne Amerikan Üniversitesi akademik ve idari personeline ve ayrıca çalışmanın her aşamasını benimle beraber takip eden, her zaman bana rehberlik eden, bazen birlikte çalışma fırsatı bulduğum hocam, abim, arkadaşım, meslektaşım Öğr. Gör. Aytaç Dilek hocama da sonsuz teşekkür ederim. Akademik hayata başlamamda bana olanaklar veren ve akademik hayatımı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen burada isimlerini tek tek yazamayacağım değerli olan bütün bilim insanı olan hocalarıma şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimimde varlıklarıyla bana cesaret veren tüm

dostlarıma, sonsuz teŖekkürlerimi sunarım. Hayatımın bir parçası ve hatta hayatımın merkezinde olan ve hem yüksek lisans eğitiminin boyunca hem de çalışmamın her aşamasını en az benim kadar bilen ve takip eden biricik eşim Rabia Ateş'e sonsuz teŖekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZ.....	vi
TEŞEKKÜR	viii
TABLO LİSTESİ	xiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Çocuk ve Çocukluk Kavramları.....	7
2.2 Çocuk Hakları	8
2.3 Oyunun Tanımı, Önemi ve Özellikleri	9
2.4 Oyun Kuramları	12
2.4.2 Çağdaş Oyun Kuramları.....	13
2.4.2.1 Psikoanalitik Kuramlar	13
2.4.2.2 Bilişsel Kuramlar	14
2.5 Çocuğun Gelişiminde Oyunun Yeri ve Önemi	16
2.6 Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi ve Bu Etkinin Öğrenme İle İlişkisi.....	25
2.6.1 Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi.....	26
2.6.2 Oyunun Psiko-Motor Gelişime Etkisi	28

2.6.3 Oyunun Psikolojik Gelişime Etkisi	29
2.6.4 Oyunu Sosyal Gelişime Etkisi.....	30
2.6.5 Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi.....	34
2.6.6 Oyunun Zekâ ve Dil Gelişimine Etkisi	35
2.6.7 Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Etkisi	36
2.7 Oyun ve Çocuk Gelişimine İlişkin Görüşler.....	36
2.7.1 Platon.....	37
2.7.2 İbn-i Sina	37
2.7.3 Michel de Montaigne	38
2.7.4 Sigmund Freud	38
2.7.5 Maria Montessori	38
2.7.6 Sara Smilansky	39
2.7.7 Mildred Parten.....	40
2.7.8 Lev Vygotsky	41
2.7.9 A. Nikolaevich Leontiev	43
2.7.10 David Elkind	44
2.7.11 Artin Göncü.....	44
2.7.12 Barbara Rogoff.....	46
2.8 Oyun Çeşitleri	46
2.8.1 Duygusal Oyunlar	47
2.8.2 Hareket Oyunlar	47
2.8.3 Taklit Oyunları	48
2.8.4 Mücadele Oyunları.....	48
2.8.5 Hayali Oyunları	49
2.8.6 Sosyal Oyunlar	49

2.8.7 Grup Oyunları	50
2.9 Oyun Evreleri.....	50
2.9.1 Tek Başına Oyun Evresi.....	51
2.9.2 Paralel Oyun Evresi.....	51
2.9.3 İşbirliğine Dayalı Oyun Evresi.....	52
2.9.4 Kurallı Oyun Evresi	52
2.10 Oyun Tercihlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	53
2.10.1 Okul Öncesi Dönemde Kazanılan Motor Beceriler	54
2.10.2 Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi	55
2.10.3 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Serbest Zaman Etkinlikleri.....	56
2.10.3.1 Serbest Zaman Faaliyetlerinin Tanımı ve Önemi.....	56
2.10.3.2 Serbest Zaman Faaliyetlerinde Oyun	57
2.10.3.3 İlgi Köşeleri (Öğrenme-Aktivite Merkezleri).....	58
2.10.3.4 İlgi Köşelerinde Oyun Faaliyetlerine İlişkin Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları	61
2.11 Konu ile İlgili Araştırmalar.....	63
3 YÖNTEM.....	67
3.1 Araştırma Deseni	67
3.2 Evren ve Örneklem	67
3.3 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	68
3.4 Veri Toplama Aracı	70
3.5 Verilerin Analizi	77
4 BULGULAR VE YORUM.....	79
4.1 Katılımcıların Oyun Algısına Yönelik Niteliksel Bulguları	79
4.2 Katılımcıların Oyun Algılarına İlişkin Niceliksel Bulguları	88

5 TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	93
5.2 Öneriler	100
KAYNAKLAR.....	103
EKLER	121
Ek 1: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Yazısı.....	122

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	68
Tablo 2: Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımları	68
Tablo 3: Katılımcıların Öğrenim Görmekte Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları	69
Tablo 4: Katılımcıların Daha Önceden Oyun Eğitimi İle İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Dağılımları	69
Tablo 5: Katılımcıların Oyun İle İlgili Alınan Ders Türüne Göre Dağılımları.....	69
Tablo 6: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anketine İlişkin Bilgiler	71
Tablo 7: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anket Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi.....	72
Tablo 8: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	72
Tablo 9: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anket Formuna İlişkin Faktör Öz değerleri ve Varyans Açıklama Yüzdeleri	73
Tablo 10: Faktör Dağılımları.....	74
Tablo 11:Anketteki Her Bir Sorunun Güvenirliğe Olan Katkısı.....	76
Tablo 12: Katılımcıların Oyun ... Gibidir Çünkü Düşüncelerine Göre Dağılımları	79
Tablo 13: Katılımcıların Oyun Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri.....	81

Tablo 14: Katılımcıların Oyunu Kendi Bakış Açıklarına Göre Tanımlama Şekillerine Göre Dağılımları	83
Tablo 15: Katılımcıların Oyunun Kendilerine Ne Anlam İfade Ettiklerine Göre Dağılımları	84
Tablo 16: Katılımcıların Oyunun Eğitim Ortamında Kullanılabilir Bir Yöntem Olma Düşüncesine Göre Dağılımları	85
Tablo 17: Katılımcıların Oyununun Eğitim Ortamında Kullanıldığında Kendilerine Ne Ölçüde Yeterli Gördüklerine Göre Dağılımları	85
Tablo 18: Katılımcıların Çevrelerindeki Çocukların Ne Kadar Oyun Oynadıklarını Düşündüklerine İlişkin Görüşleri	86
Tablo 19: Katılımcıların Çocuklarla Oyun Oynama Durumları ve Nedenlerine Göre Dağılımları	87
Tablo 20: Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anket Formuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 21: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	89
Tablo 22: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	90
Tablo 23: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları İlişkin Görüşlerinin Daha Önceden Oyun Eğitimi İle İlgili Ders Almış Olma Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	91

Tablo 24: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Örneklem ANOVA Testi Sonuçları	91
---	----

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş, araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dünyanın her yerinde oyun denilince akla gelen ilk imge çocuk olduğundan, çocuk ve oyun kavramları birçok alanda birlikte kullanılmaktadır. Erken çocukluk döneminin doğal bir eylemi olan oyun, çoğu yetişkinin düşündüğü gibi boş zamanların doldurulmasından öte, çocuğun çok yönlü gelişiminde önemli bir yere sahip özel zaman etkinliğidir. Oyun, erken çocukluk döneminin temeli olup, özgürce ve kendiliğinden yapılanan, çocuğa haz veren, geliştiren, eğlendiren bir etkinlik ve deneyim alanıdır. Ayrıca oyun çocuğun hem eğitiminde hem de kişilik gelişiminde sevgiden sonra gelen en önemli besin kaynağıdır. Aynı zamanda çocuğun kendini tanımaya ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olan, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma becerilerini geliştiren hayatın bir ön provasıdır. Doğal bir öğrenme yöntemi olan oyun hem çocuk eğitiminin hem de yetişkin eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Razon, 1985; Yavuzer, 2000).

Farklı düşünce ve deneyimleri kapsayan oyun, son derece karmaşık bir olgudur. Kişiye ve zamana göre tanımı farklılık gösteren oyun eğitimciler göre; çocuğun kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir. Dolayısıyla oyun zekâ, yetenek, sosyalleşme ve yaratıcılık gibi kişilik değerlerinin temelidir. Bunun yanı sıra, çocuklarda sosyal uyumu, fiziksel ve bilişsel gelişimi ve

motor becerileri geliřtirmektedir. Oyun sırasında duygu ve dűřűnceler rahatça ifade edilebilmekte, kiřiliđin i dűnyasının yansımaları gűrűlmektedir. Őđretmenler de oyunu her alanda etkin kullandıklarında, çocukların etkin katılımı sađlanabilir ve bűylelikle çocukların i dűnyalarının yansımalarını rahatça gűrebilirler.

Eđitim kurumlarında çocukların keyif alarak oynayacakları oyunların tercih edilmesi, buna uygun ortamların oluřturulması ve eđitimin de oyun yoluyla verilmesi, oyunun ocuk űzerindeki geliřimsel etkilerini artırmaktadır. Ashiabi (2007) oyunun eđitim ve geliřimsel deđerini bilen Őđretmenlerin oyunu etkili bir Őđrenme aracı olarak kullanabildiđini belirtmektedir. Őđretmenlerin oyuna iliřkin gűrűřleri, tutumları ve oyun algıları uygulamalarına etki etmektedir. Bu yűzden Őđretmenlerin oyuna iliřkin bilgilerinin olumlu yűnde geliřmesi için eđitimin iřlevselliđi ve niteliđi açısından oldukça űnemlidir. Oyunu arařtıran eđitimcilerin çođu oyunun nitelik açısından geliřimi için, Őđretmenlerin oyun alanına yűnelik, gerekli materyalleri sađlayarak oyun ortamını yeniden gűzden geçirilmesini űnemli gűrmektedir (Tűfekiođlu, 2001). Őđretmenlerin oyun ve oyun alanlarının, çocuđun geliřimi ve Őđrenmesini destekleyebileceđi konusunda yetkin olması ve bu bilgileri uygulamaya aktarabilmesi, çocuklara bu olanakları sunarak onların oyundan en iyi řekilde yararlanabilmelerini sađlar. Bu nedenle geleceđin aydınları olacak olan Őđretmen adaylarının oyuna iliřkin yaklařımları ve algılarının ne olduđu bu arařtırmanın ana problemini oluřturmaktadır.

Çođu zaman yetiřkinler çocuđun oyun gereksinimini anlayamayabilir ve oyun için gerekli fırsatı sunmayabilirler. Gerek yapılan çalıřmalar gerekse edinilen gűzlem ve deneyimler, oyunun eđitim kurumlarında, çocukların gűndelik yařamlarında hak ettiđi kadar yer bulmadıđını gűstermektedir. Bu bađlamda, aday Őđretmenlerin,

eğitim s¼reçlerinde, oyuna yönelik bilgi, beceri, tutum ve motivasyonlarının önemi de ortaya çıkmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ğretmen adaylarının oyun algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki Şekilde değerlendirilebilir;

- Öğretmen adaylarının oyun algıları eğitim görmekte oldukları bl¼me göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının oyun algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının oyun algıları mezun oldukları lise t¼r¼ne göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının oyun algıları oyun eğitimi ile ilgili ders alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın nemi

Oyun, ğretmenlerin eğitimsel amaçlarına ulaşmasında önemli bir aracıdır. Çocukların oyundan yeterince faydalanmasında öğretmenin rol¼ önemlidir. Çocuklar için yaşamı öğrenme aracı olan oyun, okul öncesi döneminin merkezinde yer alır. Oyun sayesinde eğitim kolay gerçekleşir. T¼m bunlar göz n¼ne alındığında çocukların oyun oynamaları için ortamlar hazırlanmalı, eğitim de oyunla harmanlanıp sunulmalıdır (Adak zdemir ve Ramazan, 2014).

Wood ve Attfield'a (2005) yaptıkları araştırmaya göre, yakın zamandaki oyun araştırmalarının daha çok psikolojik ve zihinsel gelişim alanında yoğunlaşması oyunun; farklı disiplinlerde de önemi ortaya koymuştur. Çocuğa oyun olanağı tanımayan ve eğitimi oyunla desteklemeyen eğitimciler çocuğun öğrenmelerini sınırlandırmaktadır. Eğitim programlarının çocukların gelişimsel gereksinimlerine

uygun olabilmesi için oyun, programın temelinde olmalı ve diğer etkinlikler bu temel üzerine kurulmalıdır. Eğitimciler de sınıfta etkinlik hazırlarken oyunun tüm özelliklerinden yararlanmalıdır (Morrison, 2007).

Çocukların deneme-yanılma yoluyla öğrenmeleri, yetişkinlerin çocukları başıboş bırakacağı anlamına gelmemektedir. Burada önerilen yetişkin rolü; öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenme sırasında çocuğa yardımcı, destekleyici ve duyarlı olan bir roldür. Böyle bir yetişkin rolünde “çocuğa saygı” oldukça önemlidir. Çocuğa saygı çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını, gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını, yaşamakta oldukları deneyimlerini göz önünde bulunduran bir öğrenme ortamı sağlanarak gerçekleştirilebilir (Fetihi, 1999).

Oyun çocukların oyalanması için yaptıkları bir eylem değildir. Çocuklar oyun ile çevrelerini keşfeder yetişkin dünyasını anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Böylece dış dünyayı kendi yöntemleriyle incelerler. Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemekte ve büyümesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda oyunun önemi artmakta ve öğretmenlerin oyuna ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Çocukların öğrenme yaşantıları oyun ile birlikte daha kalıcı olduğundan öğretmenlerin oyuna ilişkin algıları ve yaklaşımları önemlidir.

Bu çalışma öncelikle öğretmen adaylarının çocuklardaki oyun davranışları ve oyunlara ilişkin algılarının ortaya konması, eğitimde öğrenmeyi arttırıcı, teşvik edici oluşu ve çocuklara sunulan oyun ortamları hakkında bilgi sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle de yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik veri sağlayacağı, aynı zamanda da bu alanda çalışacak öğretmen adaylarının oyun etkinlikleri uygulamalarındaki gereksinim ve eksikliklerinin belirlenmesi, yeterlilik kazanmaları bakımından da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

- Araştırma katılımcılarının kullanılan veri toplama araçlarını doğru ve içtenlikli bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma örneklem evreni temsil edecek varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma kuramsal çerçeve yönüyle ulaşılabilen ve erişime açık literatürle sınırlıdır.
- Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Araştırmada katılımcıların özellikleri, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunun içeriği ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çocuk; olgunluğa erişinceye dek her yaştaki kız ve erkeklere verilen isimdir.

Çocukluk dönemi; bireyin doğumundan, ergenlik dönemine kadar devam eden dönemi kapsar.

Çocuk hakları; Hukuksal olarak yeryüzündeki tüm çocukların doğduğu andan itibaren sahip olduğu, sağlık, barınma, fiziksel, eğitim psikolojik veya cinsel istismara karşı korunma gibi haklarının toplamıdır.

Oyun; Oyun kavramıyla ilgili bir literatür taraması yapıldığında, bu konuda çok geniş bir kaynak olduğu görülmektedir. Oyunun ne olduğu, insanların neden oyun oynadığı, oyunun insanlar üzerindeki etkileri bir çok alanın tartışma konusu

olmuştur. Literatür incelendiğinde genel olarak şöyle bir tanıma varılmaktadır; insan ve hayvanların dünyaya geldikleri ilk günden başlayan ve yaşam boyu devam eden bazen kurallı olan bazen de kurlsız olarak oluşan özgün bir yapıya sahip sınırlaması olmayan hem öğretici hem eğlendiren etkinliklerdir.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Çocuk ve Çocukluk Kavramları

Çocukluğun ne zaman başlayıp, ne zaman sona erdiği ile ilgili cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Tarihin her döneminde “çocuk” özel bir ilgiye erişememiş olarak kabul edilmektedir (Ballar, 1998). Çocuk ve çocuklukla ilgili kültüre ve çağa göre çeşitli söylemler vardır. Bunlardan bazıları; “çocuk olma, çocukluk yapma, çocukluğunu yaşamama, çocuk gibi davranmak, çocuklar gibi neşeli olma vb.” Çocukluğun bazen hiç unutulmayan, bazen unutulmak istenen ve yaşam boyu gelişimi etkileyen özel bir dönemi vurgulamaktadır.

İnsanın yaşamının en önemli dönemi olan çocukluğa, son yıllarda hak ettiği değerin verilmeye çalışılmasının sebepleri, yapılan bazı çalışmaların, insan yaşamının ilk 18 senesinin sonraki senelere önemli etkisinin olduğunu kanıtlanmasındandır (Hatun, 2002). Çocuk ve çocuğa verilen değerin başlamasıyla beraber araştırmacılar, çocuğun beden ve ruhen yetişmesi ve gelişmesi yolunda uğraşmışlardır. 21 yy.’da çocuk, bir birey olarak var olduğunu içinde bulunduğu topluma kabul ettirmeye çalışmış ve önceki dönemlere göre, çocukluğunu bulma ve ona sahip çıkmada önemli adımlar atarak ilerlemiştir.

(Oğuzkan, 2006); çocukluğu üç başlıkta ele almaktadır.

Bunlar;

- İlk çocukluk çağı (*oyun çağı*): 2–6 yaş arası
- İkinci çocukluk çağı (*okul çağı*): 6–10 veya 6–12 yaş arası
- Son çocukluk çağı (*erinlik çağı*): 10–13 veya 12–14.

Çocukluk dönemi, doğumla başlayarak 25 yaşına kadar devam etmektedir. Alan yazındaki bazı kaynaklar çocukluk, gençlikten döneminden önce gelen ve ergenlikten sonra biten dönem olarak kabul etmektedir (Enç, 1980). Diğer pek çok kaynak ise çocukluğun, devamlı değişen ve ilerleme kaydeden olgunlaşma dönemi olduğunu belirtmektedir.

2.2 Çocuk Hakları

İnsan haklarına saygı göstermek hukuk sistemlerinin temelinde olması gerekli önemli bir değerdir. Çocukların özel ilgiyi, yardımı, gerekli korumayı görme ihtiyacı; hukuk sistemlerinde çocuklara özgü düzenlemeler yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çocuk haklarını; hukuksal olarak yer yüzündeki bütün çocukların doğuştan sahip olduğu, sağlık, barınma, fiziksel, eğitim psikolojik veya cinsel istismara karşı korunma gibi haklarının tümüdür (Antakyalıoğlu ve Kumcu, 2010).

Çocuklara ilişkin değişik konulardaki haklar en geniş biçimde 20 Kasım 1989'da Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer almaktadır. Sözleşme, çocukların haklarını en geniş biçimde tanımlayan hukuksal bir metindir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin genel ilkeleri arasında yer alan çocukların yaşama, gelişme, yetişme, korunma ve katılım haklarının geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Çocuklara daha iyi bir hayatın sunulması toplumsal bir hedeftir. Bu hedefe ulaşabilmek için gerekli tedbirleri almak devletin sorumluluğudur. Çocukların yaşam kalitesinin yükseltilmesi, çocuk politikalarının temel amacı ve hedefidir (Cılga, 2010). Sözleşmeyi onaylayan taraf

devletler çocukların yaşama, gelişme maddi manevi haklarını gerçekleştirmek zorundadır.

Çocukların ekonomik ve sosyal haklarının yanı sıra, gereken önem verilmeyen ve çok daha sonraları üzerinde değerlendirmeler yapılan, gerçekte çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimini tamamlayabilmesi için öncelikli haklardan birisi olan oyun hakkıdır. Zira oyun, her çocuğun temel ihtiyaçlarından birisidir (Küçükali, 2015). Sözleşmenin özellikle 31. maddesi çocukların oyun haklarıyla ilgilidir (UNİCEF, <http://www.unicef.org>).

Bazı çocuklar içinde buldukları yaşam olanaklarının yüksekliğinden dolayı bu ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılarken, bazı bazıları ise yaşadıkları ülke ya da bölgenin yetersiz koşullarının varlığı nedeni ile oyun hakkından yeterli derecede yararlanamamaktadır. Çocuklar her yerde ve her zamanda bu temel gereksinimini yerine getirme becerisine sahip olmakla birlikte, verimli bir oyun ortamının oluşturulması ulusların ve ilgili kurumların ciddi düzenlemeler ve planlamalar yapmalarıyla gerçekleşebilir (Küçükali, 2015).

2.3 Oyunun Tanımı, Önemi ve Özellikleri

İnsanlığın var olduğu günden bugüne kadar bütün dünyada çocukluk döneminin vazgeçilmezi olan ve günümüzde de yapılan çalışmalarla önemli olduğu belirtilen oyun için farklı açıklamalarda bulunulmuştur. Tanımı, çocuğa ve yetişkine göre farklılaşmaktadır. Çocuk açısından bakıldığında oyun, çocuğun çevresinde gördüklerini ve duydukları deneyimlediği, edindiği bilgileri güçlendirdiği, yeni öğrenmeler eklediği, yaratıcılığın üst seviyede olduğu bir deney alanıdır. Bundan dolayı çocukların doğal anlaşma ve öğrenme ortamı olarak ele alınabilir (Kale, 2003; Yavuzer, 2000).

Farklı deneyimleri de bünyesinde bulunduran oyun, oldukça karışık bir olgudur. Oyun denilince akla ilk gelen imge çocuk ve çocukluktur. Çocuğun dünyasının temelini oluşturmakta ve öğretilmesi zor olan kavramları çabalarıyla edinmesi olarak da tanımlanabilir. Yaratıcılık, zihin ve dil gibi değerleri kapsayan kişiliğin oluşumunda kaynak olan oyun çocuğun öğrenme laboratuvarıdır (Gönen ve Dalkılıç, 2002; Uluğ, 1999).

Oyuna hak ettiği değerin verilmemesi, sadece bir eğlenmek için bir etkinlik olarak görülmesi, çocuğun gelişimi için öneminin fark edilmemesi oyuna verilmesi gereken önemini oldukça geciktirmiştir. Çocuk dış dünyayı gözlemlemek ve bu ilişkileri gözlemleyerek incelemeler yapmak, geçmişi ve geleceği kavrayabilmeyi oyun sayesinde yapar. Oyun sayesinde geçmiş yaşantıyla ile bağlantılar kurmaya çalışır, geleceği için de kaynak oluşturur. Bu bakımdan değerlendirecek olursak oyun bir öğrenme aracı, yöntemi ve ya bütün çocukların konuştuğu evrensel bir dildir (Kuzgun 2006). Dönmez (2000), oyunu çocuğun gönüllü olarak katıldığı, oynarken keyif aldığı, çocuğu fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda geliştiren ve ilerleten, belli bir amacı olan ya da olmayan gerçek yaşamının bir parçası olan en etkili öğrenme süreci olarak belirtmektedir. Kale (2003) yapmış olduğu araştırmasında oyunu, bazı davranışların ya da eylemlerin tekrarlanması olarak açıklamaktadır. Özdoğan (2004), göre ise oyun zamana, isteğe bağlı olarak oynanmasından dolayı özgür bir eylemdir. Poyraz (2003), göre çocukluk evresinin temel amacı öğrenme, deneyim kazanma, iletişim kurma, yaratma ve hayata hazırlama aracı, duygularını ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtulma, özgür olarak yapılan, mutluluğun merkezi, çocuğun gelişiminde destek sağlayan aynı zamanda çocuğu eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan süreçlere oyun denir.

Baykoç'a (1992) göre bir eylemin oyun olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Araştırmacı ve eğitimcilerin birçoğu Rubin, Fein ve Vandenberg'in (1983) geliştirdiği kriterleri oyunu tanımlamak için yeterli bulmaktadır. Bu kriterlere göre bir davranışın oyun sayılabilmesi için şu özellikleri içermesi gerekmektedir (Coplan et al. 2006);

- *Oyun içsel motivasyon ile güdülenir ve oyuncular tarafından serbestçe seçilir.* Çocuklar dışarıdan gelecek olan yönlendirmelerle değil, içeriden gelecek olan güdü ile oyun oynarlar. Bireyin yaşadığı duygu sonucunda ortaya çıkan iç motivasyonu başka bireyler yönlendirilemez. Oyun oynamak veya oyun oynama isteği çocuğun kendi kararıdır. Eğer oynadığı oyun bir gereklilik ise başkaları tarafından yönlendirildiği için oyun olarak değerlendirilmez.
- *Oyun oynayan çocuklar kendilerini yönetir.* Çocuklar oyunlarına bildiklerini, anladıklarını ilave eder ve oyunu kontrol ederler. Küçük çocukların kontrolü elde bulundurabilecek çok az fırsatları vardır. Oyun da bunlardan biridir.
- *Oyunu oynayanlar oyuna aktif bir biçimde katılır ve oyunda gerçeklere bağlı kalınmaz.* Çocuğun yapmakta olduğu eyleme yoğunlaşarak sözel, zihinsel veya fiziksel olarak aktivitede bulunması gerekir. Oyun esnasında çocuklar hayatın gerçekler ile kısıtlanmaz ve kafalarında var ettikleri olaylara da temsili olarak yer verirler.
- *Oyun eğlenceli ve zevklidir.* Çocuk yaptığından, zevk alır ve bunu sürekli olarak tekrar eder. Eğer bir oyun zevk ve eğlence içermiyorsa çocuk için bu bir oyun sayılmaz. Çocuklar oyun oynadıktan sonra kazanacakları amaçlarla değil etkinliklerle ilgilenirler. Oyunu çekici ve ilginç kılan sonuçtan çok yaşanan süreçtir.

Oyunlar şekli özellikleri ve oyunda kullanılan nesnelere, her çağda ve kültürde farklılık gösterse de çocuğun olduğu her yerde ve zamanda oyunun olduğu ve bu yönüyle de değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir.

Öğretmenler gerek sınıfta gerek sınıf dışı etkinliklerde oyunu etkili olarak kullanırlarsa, çocuğun da aktif olarak katılımını sağlayabilirler. Oyun, çocuk için bir ilaç özelliği taşır. Eğer çocuk kritik olan dönem içerisinde yeterince oyun oynamaz ise fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden oyun oynamaya fırsat verilen çocuklara göre gelişimini tamamlayamaz. Bu yüzden oyun ihtiyacı karşılanmamış bir çocuğun sağlıklı olduğu söylenemez (Dönmez, 2000). Sosyalleşmek için temel özellik olan paylaşım, duygudaşlık, işbirliği yapabilme, model alma, taklit etme ve akranları arasında kabul görme sonucunda oluşan kişiliğin gelişimi için de oyun son derece önemlidir.

2.4 Oyun Kuramları

Farklı görüşlerin olduğu bilim alanında oyun kuramları iki ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar klasik ve çağdaş kuramlardır. Bazı kaynaklarda da çağdaş kuramların, “dinamik kuramlar” olarak ele alındıkları görülebilir. Klasik kuramlar, on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıkmış ve oyunun amacına yönelik nedenlerin açıklamak için çalışmalar yapmışlar. Çağdaş kuramlar ise, 1920’li yıllardan sonra ortaya çıkmış ve oyunun çocuğun gelişimi için etkileri üzerinde incelemeler yapmışlar (Salzman, 2006).

2.4.1 Klasik Oyun Kuramları

Vücutta biriken enerjinin bir amaç doğrultusunda veya amaçsız etkinlikler yoluyla atıldığını varsayan ve böylece organizmanın rahatlayacağını ileri süren kuram *fazla enerji (rahatlama) kuramıdır*. Temsilcileri İngiliz filozofu ve psikoloğu Spencer ve on sekizinci yüzyıl Alman şairi Schiller’dir. Spencer’a göre, çocuklar hayatta kalmak

için çabalamamakta, zira onlara aileleri bakmaktadır. Dolayısıyla da enerji fazlasına sahiptirler ve bunu da oyun yoluyla açığa çıkartmaktadırlar (Öğretir, 2008). Rahatlama kuramının tam tersi olarak oyunu, harcanan enerjinin yeniden kazanmak için oynandığını ileri süren kuram *dinlenme kuramıdır*. Kuramın temsilcisi Alman şair Lazarus'dur. Oyunun gelecek yaşam için bir ön hazırlık ve alıştırma olduğunu savunan kuram ise, *öncül deneme kuramıdır*. Bu kurama göre oyun içgüdüselidir (Çoban ve Nacar, 2008). Çocuktaki saldırganlık gibi ilkel eğilimin oyun yoluyla boşalabileceğini düşünür ve temsilcisi Karl Gross'dur. Oyunu ilkel hareketlerin devamı olarak kabul eden ve oyunun bireyde var olan anti sosyal eğilimlerden arındırma işlevi olduğunu ileri süren kurama *bağlantı kurma kuramı* denmektedir. Bu kuram öncül deneme kuramına karşıdır. Oyunla gelecekteki davranışlar arasında hiçbir ilgi kurulamaz. Kuramın temsilcisi Stanley Hall'dir (Aral vd. 2001). Bu kuramlarda oyunun neden oynandığı konusu üzerinde durulmuştur, oyunun şekli ve içeriği ile ilgilenilmemiştir.

2.4.2 Çağdaş Oyun Kuramları

Çağdaş kuramlar çocuğun niçin oynadığı sorusuna cevap aramaktan çok, oyunun içeriği ile ilgilenmiş ve anlamaya çalışmıştır. Bu kuramlar; genel olarak psikoanalitik ve bilişsel kuramlar olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.4.2.1 Psikoanalitik Kuramlar

Sigmund Freud'un ve Erik Erikson'un kişilik gelişimi kuramlarından yola çıkarak çocuğun geçirdiği kişilik ve psiko-sosyal gelişim evrelerini ve psikolojik ihtiyaçlarını temel alan kuramlardır. Psikoanalitik kurama göre oyun hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle oyun zor durumlar karşısında

organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. (Baykoç Dönmez 1992, Gövsa 1998, Sevinç 2004).

Erikson (1985) Freud'un görüşlerini temel alır ancak bazen beraber iken bazı durumlarda ise ayrıldıkları görülmüştür. Kişilik gelişimini hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu savunan Erikson insanın olumlu bir kişilik kazanması için yaşamak zorunda olduğu bazı gelişim dönemleri olduğunu ileri sürmüştür. Her dönemin sağlıklı şekilde geçirilmesi bir sonraki dönem için sağlam temeller oluşturur (Bayhan ve Artan 2004). Oyun çocuğun psiko-sosyal gelişim alanının yansımasıdır her dönemde farklılık gösterir. Çocuk oyun sayesinde duygu, düşünce ve problemlere ilişkin çözüm yolları yaratır. Erikson, oyunun çocuk için benlik gelişimine ne tür etkileri vardır sorusu üzerinde incelemeler yapmaktadır. (Roopnarine ve Johnson, 2005; Sevinç, 2004; Tüfekçioğlu, 2001).

2.4.2.2 Bilişsel Kuramlar

Oyunun içeriğini zihinsel olarak anlamaya ve açıklamaya çalışan kuramlardır. Oyunla ilgili bilişsel kuramlar Berlyn'nin içten uyarılma kuramı, Piaget'in yapılandırmacı kuramı, Vyogotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramı ve Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır.

Yapılandırmacı kuram;

J. Piaget (1896-1980) oyunu çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul etmekte ve zihin gelişimi ile arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Oyun da, özümlenen bilgilerin sisteme yerleştirilme yolu yani uyumdur. Çocuk zihinsel unsurları oyun yoluyla kontrol eder ve bunu yaparken bildiği mevcut şemaları kullanarak dengeleme sürecine girer. Bu denge her zaman değişikliğe açık olduğundan serbest oyunda sonuç değil süreç önemlidir.

Piaget yeni öğrenilmiş davranışların yinelenmesi gerektiğinden söz etmektedir. Bu yinelenmeler yeni şemaların çocuğun kendi benimsenmiş repertuarına girmesine kadar devam eder. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey edindiği her yeni deneyimle daha önce zihninde var olan düşünce ve şemaları anlamlı olarak yeniden düzenleyip bunlara yeniden anlam verir. Çocuğun düşünce süreçlerinin gelişmesi, aktif olduğu oyun sırasındaki deneyimleri ile pekiştirilir. Piaget'e göre gerçek öğrenme öğretmenlerin yürüttüğü bir süreç değil, kendiliğinden oluşan bir keşfetme ve bulma işlem sürecidir. Çocuk için oyun, gerçek öğrenmenin olduğu keşfetme sürecidir. Çünkü oyun sırasında çocuklar inanılmaz bir zihinsel ilerleme yaşarlar (Ataman, 2003; Baykoç, 1992; Sevinç, 2004).

Sosyo-kültürel gelişim kuramının; öncüsü olan Vygotsky'nin, analizlerine dayanmaktadır. Vygotsky'e göre oyun keşiftir, yeni bir oluşumdur ve bu bilişsel mekanizmanın işlemesi için en uygun ortamı sağlamaktadır. Oyun başka türlü çözümlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşur ve çocuğun bu durum karşısında hayali bir çözüm yaratması olarak ortaya çıkar.

Vygotsky, oyunun sembol kullanma becerisinin gelişiminde önemli rolü olduğunu ve düşünsel yapıların araç ve sembol kullanılarak biçim kazandığını ifade eder. Aynı zamanda oyunu öğrenmeye yönlendiren bir araç olarak kabul eder. zihinsel gelişimi ve yaratıcılık gibi bilgiyi işleme olarak ele alan eğitim psikologları ve dilbilimciler Vygotsky'nin görüşlerine ilişkin incelemeler yaparak oyunu sınıflandırmışlardır hayali oyun, sembolik temsil, imgeler, haz ve eğlence gibi kavramlarla işbirliği içinde olduğunu vurgulamışlardır. Yapılandırılmış, Serbest ve kurallı oyunların da aynı düzeyde öneminden bahsetmiştir (Özdoğan, 2004; Seyrek ve Sun, 2003; Sevinç, 2004).

Vygotsky'e göre, oyunun gelişime olan etkisine ilişkin farkındalık çok önemlidir. Oyun, çocuğun çeşitli alanlarda gelişimini destekler. Oyundaki roller, kurallar ve motivasyon çocuğa gelişim alanının üst düzeylerindeki davranışları sergilemesi için gerekli desteği sağlamaktadır. Oyun, düşüncenin davranış ve nesnelere ayrılmasına yardımcı olur. Bu da soyut düşüncenin temelidir. Aynı zamanda bu, yazıya geçiş aşamasında büyük önem taşımaktadır. Oyun, çocuğa davranışlarını kontrol altına almasında yardımcı olur. Oyun, çocuğun diğer ortamlara göre daha dikkatli ve düşünceli davranmasını gerektirir. Çocuk oyun sırasında üstlendiği rolün ve kuralların gerektirdiklerine göre davranışlarını düzenlemektedir (Özdoğan, 2004). Bunun yanı sıra, oyundaki rolleri belirleme, rolü oynama, rolü değiştirme, role ilişkin konuşmalar, baştan yaratma ve kendini akranlarından farklı fakat ilişki içinde görme gibi beceriler çocukta öz düzenleme ve öz denetim sağlar.

Sosyal öğrenme kuramı; A. Bandura (1925-2003) sosyal öğrenme kuramı ile model almanın genel ilkelerini, psikoloji alanı içine giren birçok kavram ve süreçle açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu 1999). Bandura, kişilerin bilişsel semboller aracılığıyla dış çevreyi sembolik olarak algıladığını, düşünme ve dil aracılığı ile geçmiş belleğinde tutarak gelecek tasarımları yapabildiğini savunmaktadır. Bu bilişsel semboller geçmiş deneyimlerde kullanılmakla beraber gelecekte karşılaşılabilecek yeni durumlar içinde geçerliliğini sürdürür. Oyun çocuğun çevresi ile etkileşimde bulunması, iletişim kurması ve bu yolla sosyalleşmesi açısından oldukça önemlidir. Sosyal iletişim sırasında çocuk çevresinde gözlediği ve tekrar ettiği davranışlarla yeni davranışlar kazanır (Bayhan ve Artan, 2004).

2.5 Çocuğun Gelişiminde Oyunun Yeri ve Önemi

Oyun sağlıklı ve mutlu bireylerin gelişiminde önemli bir unsurdur. Zira çocukluk döneminin vazgeçilmez uğraşı olan oyun çocuk için eğlence ve gelişim kaynağı olup çocuğun eğitimi ve kişilik gelişiminde sevgiden sonraki en önemli ruhsal besindir. Çocuklar doğdukları andan itibaren merak ve harekette bulunmak ihtiyacı ile oyuna yönelmekte ve zamanla biçim ve içeriği değişen oyun aktiviteleri onları eğlendirirken aynı zamanda tüm gelişim alanlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Oyun çocuğun yaşamında önemli bir etkiye sahiptir ve bu etki gelişim alanlarını uyararak çocuğun tüm gelişimini etkilemektedir. Oyun çocuğa mutluluk ve haz veren bir etkinlik olmakla birlikte duyu organlarında, sinir ve kaslarda, zihinsel düzeyde oluşmakta ve bu üç düzey birlikte işlemektedir (Yavuzer, 2004).

Çocuk oyun yoluyla; keşfetmeyi, denemeyi, kendini ifade etmeyi, yaratıcılığı, hayal gücünü kullanmayı, yeni beceriler kazanmayı, bedenini kontrol etmeyi, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenir. Davaslıgil (1989) oyun oynayarak büyüyen çocukların oynamamış çocuklara göre sosyal yönden daha aktif ve girişken, yaratma güçlerinin daha fazla, konuşma ve ifadelerinin daha düzgün, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğunu vurgulamaktadır. Boyer'e (1997) göre oyun ile ilgili çalışan birçok araştırmacı ve eğitimci oyunun çocukların gelişim ve öğrenmelerinde büyük önem taşıdığını ortaya koymuşlar ve oyunun çocukların yaratıcılıkları, akademik başarıları ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Çocuk koşma, atlama, sıçrama, tırmanma gibi oyun hareketlerini yaparken belli bir fiziksel güç harcadığından solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım sistemlerinin çalışmasını sağlamakta, terleme yoluyla vücuttaki toksinler atılmaktadır. Çocuklar oyun oynarken sürekli hareket halindedir. Büyük ve küçük kaslarla yapılan bu hareketlerin tekrarı kasları güçlendirmektedir. Aynı zamanda hareketler sırasında harcanan enerji çocuğun iştahını açmakta ve uykusunu düzenlemekte böylece

fiziksel olarak büyümesine katkı sağlamaktadır. Çocuğun motor gelişimi öğrenme, büyüme ve gelişimi ile yakından ilgilidir. Güç, hız, tepkiye hazır olma, dikkat, organlar arasındaki koordinasyon, esneklik gibi motor yetenekler oyun ortamında gelişir. Motor yeteneklerin tümü birbiriyle bağlantılıdır. Oyun oynayan çocuk oyun yoluyla; gücünü arttırmakta, tepki yeteneğini geliştirmekte, durgun ve dinamik dikkate sahip olmakta, bedensel esneklik kazanmakta ve hareketlerini gerekli hızda yapmayı öğrenmektedir. Oyun motor becerilerin olgunlaşma sürecine katkıda bulunmakta böylece çocuk kendi bedeninin kontrolünü öğrenmekte, artan ve olgunlaşan becerileri sonucu özgüven kazanmaktadır (Öztürk, 2001; Sevinç, 2004).

Çocuk doğuştan itibaren yuvarlanma, uzanma, atma, çekme, esneklik, tepkiye hazır olma gibi psikomotor yeteneklere sahiptir. Bu yetenekler oyun ortamında sağlıklı bir şekilde gelişir. Çocuğun büyük kaslarını kullanarak oynadığı oyunlar, çocuğun çevresini, yaşadığı dünyayı tanımasını ve keşfetmesini sağlar. Oyun yoluyla çocuk çevresindeki nesnelere tanımayı, cisimleri kullanmayı öğrenir (Özer ve Özer, 2005).

Çocuğun gelişim düzeyi de dikkate alınarak oynatılan oyunlar iki yaş sonrası süreçte psikomotor gelişim için önemli bir araç konumundadır. Beş ve altı yaşlardan başlayarak ölçülü olarak artarak eşgüdüm, güç, tepki, dikkat, hız, denge ve esneklik becerilerine ilişkin uygulamalar önemli olmaktadır (Topkaya, 2004).

Oyunlarda, özellikle de mücadele oyunları içerisinde, çocuklar devamlı olarak koşmak, zıplamak, tırmanmak, boğuşmak, itmek ve benzeri vücut özellikleri ile mücadele etmek zorundadırlar. Çocuk sahip olduğu fiziksel yetileri ile diğer oyunculara karşı bir yarış durumundadır. Bu mücadelede çocuğun içinde bulunduğu hareketlilik başta solunum, dolaşım ve sindirim sistemini pozitif yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, iç salgı bezlerinin daha çok salgılamasına katkıda bulunarak gelişmesini hızlandırmaktadır. Her şeyden önce hareket gereksinimini

sağladığı, beslenmeyle aldığı kaloriyi hareket yoluyla tükettiği için iştahının açılmasına, dolayısıyla sağlıklı beslenmesine yardımcı olmaktadır. İştahı yerinde olan çocuk aldığı besinleri hareketle yani oyunla birleştirdiği zaman adalelerinde ve tendonlarında güçlenme meydana gelmektedir (Hazar, 1996).

Çocukların çevrelerini keşfetme sürecinde sıkça hareket etmeleri gerekir. Çocuklar çevreleriyle sözel iletişim kurdukları kadar hareketli iletişimde de bulunurlar. Çocuk yeni öğrendiği hareketleri oyunlarla pekiştirir. Oyunlar, hareketlerin becerileştirildiği tek eğlence yaşantılarından (İnan, 2003). Oyun esnasında çocuk büyük ve küçük kaslarını işletecek çeşitli hareketleri tekrar tekrar yaparak bu hareketleri ezberleyecektir. Sonuçta çocuğun büyük kasları ile ilgili (yüzme, koşma, atlama, tırmanma ve diğer hareketler) ve küçük kasları ile ilgili (yoğurma maddeleri ile ilgili, oynama, makasla kesme, kâğıt katlama vs.) el göz koordinasyonu gelişir. Kaslar, öğrenilen hareketleri bilinmedik hareketlere göre daha kolay gerçekleştirirler. Bu durum da kas gelişimini hızlandırmakta ve güçlendirmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde büyük ve küçük kasların gelişiminde faydalı olan tırmanma merdivenleri, kayma aletleri, atlama ipleri, bisikletler büyük kasların; küçük oyuncak ve objeler, el işleri ve benzeri araç-gereçlerle yapılan bazı oyunlar da küçük kasların gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Poyraz, 2003).

Çocuk, oyun ortamında başkalarını dinleme ve izleme, başkalarının davranışlarını anlayabilme, süregelen bir etkinliğe nasıl katılacağını bilme, utangaçlık ve içe kapanıklık duygularının üstesinden gelebilme, çatışma durumlarında uzlaşma becerileri sergileyebilme, ilişki kurmada ilk adımı atabilme, reddedilme durumunda üstesinden gelebilme, ilişkiyi sürdürebilme, empati gösterebilme, özel davranış ve sosyal beceriler üzerine tartışabilme, saldırganlığını denetim altına alabilme gibi birçok beceri geliştirir (Sevinç, 2004).

Oyun ve duygusal gelişim alanına yönelik olarak özellikle bazı psikanalitik kuramcılar çeşitli çalışmalar sürdürmüşlerdir. Bu kuramcıların açıklamalarına göre oyun, çocuğun duygusal iletişimini sağlayabilmesi için en iyi ortamlardan biridir. Freud, oyun oynayan çocuğun yaşadığı duygular üzerinde araştırmalar yapmıştır. Freud, davranışlarla oyun arasındaki ilişkinin boyutunu ve çocuğun oyunlarında istek ve zorlukları anlatmaya çalışmıştır. Dolayısıyla yetişkinler, rahatsızlık veren yaşantılarını sürekli konuşur, düşünür daha sonra da, bir sonuca ulaşana kadar bu süreci sürdürürse, çocuk için de oyun bir çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Çocuklar oyunlarında duygularını tekrar yaşayarak anlamaya, farkına varmaya çalışırlar (Özdoğan, 2004).

Duygular ve heyecanlar, insan davranışlarındaki uyum ve uyumsuzlukların önemli etkenleri arasındadır. Beden, zihin ve duygu alanındaki gelişmeler birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Tüm gelişim alanları üzerinde önemli etkisi olan oyun çocuğun duygusal gelişimine de büyük katkılar sağlamaktadır. Oyun çocuğun duygularını ifade etmesini sağlamakta, yetişkinlerin koyduğu kısıtlama ve kuralların sıkıntısından kurtulmasına yardımcı olabilmektedir. Çünkü oyun çocuğun kendini ifade edebildiği en dolaysız, en kolay ve en anlamlı yol olup çocuğun kendini anlatım aracıdır. Çocuk, oyununda özgür olma, kendini ifade etme ve çevresiyle uyumlu ilişkiler kurma ihtiyacını giderebilmektedir. Böylece rekabet, kıskançlık, kızgınlık, düşmanlık, öfke gibi duygularını oyununa yansıtabilmekte ve sevgisini, mutluluğunu yine oyun yoluyla sergileyebilmektedir. Bu nedenle çocukla iletişim en iyi oyun yoluyla kurulmakta ve çocuk farkında olmadan iç dünyasını bu yolla yetişkinlere açabilmektedir (Akandere, 2003; Ellialtıoğlu, 2005). Oyun yoluyla çocukların duygularını denetim altına almak oldukça önemli bir yöntemdir. Örneğin, çocuklar sevdikleri bir hayvanın taklidini yapmaktan kendilerini alamazlar. Çocuk oyun

oyarken sevdiği hayvanların seslerini, yürüme ve koşmalarını taklit eder, onlarla dostluk kurmayı candan arzular. O zaman eğitimciler de, hayvanlarla ilgili oyunları seçerek, hayvan bakımını ve korumayı çocuklara kazandırabiliriz. Çocuklar oyunlarında tecrübe kazanır, fikirlerini savunabilir, eğlenir, kızar, şaşırır. Çocuk oyun oynarken özgür ve bağımsız davranarak duygusal yönden de rahatlar (Poyraz, 2003; Sel, 1995).

Oyun dünyasının lideri çocuktur ve onun kontrolünde olan bir etkinliktir oyun. Kontrolü sağlayabildiğini hissetmesi öz denetim duygusunun gelişimi için çok önemlidir. Serbest olarak oyunlar oynarken kontrolün kendi denetimlerinde olduğunu hissetmek de benlik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Kişilik gelişimi için önemli bir yere sahip olan birey olmayı oyundan daha iyi kazandırabilecek başka bir araç yoktur. Çocuk oyun oynarken sınırları kendisinin belirlemesi oyun içinde kendini özgür ve bağımsız hissetmesini yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda oyun sayesinde çocuk kendi kendisini eğlendirmeyi öğrenmektedir (Arslan, 2000; Güven, 2003).

Doğumla başlayıp okul çağına kadar görülen en büyük uğraş; sosyalleşme, insanları anlama ve adaptasyon sürecidir. Bu dönemde oyun onun en büyük yardımcısıdır. Oyun oynamaya tek başına başlayan çocuk zamanla diğer çocuklarla birlikte oynamaya başlar. Bu gelişim ve dönüşüm çocuğun sosyal becerilerini de arttırmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukta benmerkezci düşünce biçimi hâkimdir. Çocuk kendisinin bildiği, düşündüğü ve yaşadığı her şeyi başkalarının da bildiğini düşündüğünü ve yaşadığını zannetmektedir. Oyun içerisindeki sosyal etkileşim çocukların bu düşüncelerini değiştirmelerini sağlar. Oyun sırasında konuşmak, paylaşmak ve kendini anlatmak zorunda kalan çocuk, diğer insanlarında kendisinden farklı düşünce ve görüşleri olduğunu farkına varmaktadır. Ayrıca çocuk oyun

oyarken kendisini tanımakta, yeteneklerini keşfetmekte, başka insanların rollerini üstlenerek empati yeteneğini geliştirmektedir (Öz, 1997).

Çocuk oyun sayesinde çevresini tanır, karşılaştırma yapar, ön sezgisi gelişir ve değerlendirme alışkanlığı kazanır. Arkadaşları ile oynamak çocuğa işbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğretir. Oyun yoluyla sosyalleşen “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine varan çocuk, vermeyi ve almayı da oyun aracılığıyla öğrenmektedir. Çocuğun toplumsal kurallara uyum sağlamasında oyunun rolü büyüktür. Çocuk çevresinde neyin doğru neyin yanlış kabul edildiğini görür. Ancak bu tür kurallara uymanın zorunluluğunu oyun ortamında anlayabilmektedir (Yavuzer, 2004).

Sevinç'e (2004) göre çocuk doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi toplumda değeri olan ahlaki kavramları oyun sırasında görür, öğrenir, dener, benimser ve benliğinin bir parçası haline getirebilir. Sırasını beklemek, paylaşmak, işbirliği yapmak, kendi hakkını savunmak, başkalarının hakkına saygılı olmak, çevresi ile uzlaşmak, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmek, karşısındakini dinlemek oyun sırasında öğrenilebilecek davranışlardır. Özellikle hayali ve dramatizasyon oyunlarında çocuk yetişkin yaşantısını taklit ederken, gerçek yaşantısında yer alacak deneyimler kazanabilmektedir. Ayrıca çocuk, aile çevresinden getirdiği, psikolojik ve sosyal özelliklerini davranışlarına yansıtabilmektedir. Böylece oyun ortamı bu gibi kişisel davranışların, demokratik sosyal yaşam için gerekli uyum sürecinden geçmesine ve uzlaşma stratejilerinin geliştirilmesine imkân vermektedir (Öztürk, 2001).

Oyun çocuğun bedensel, motor, duygusal ve sosyal gelişimini etkilediği gibi zihin ve dil gelişimini de etkilemektedir. Algısal gelişim zihinsel gelişimin en can alıcı sürecidir. Çeşitli biçim, boyut, renk ve maddeden oluşan oyun malzemesiyle oynayan çocuk bir eşyayı diğerinden ayıran özellikleri (ağır, hafif, uzun, kısa, büyük,

küçük vs.) kıyaslama yoluyla görerek öğrenir (Çankırılı, 2005). Oyun yoluyla çocuk çevresindeki nesnelere tanımayı, cisimleri kullanmayı öğrenir. Ayrıca oyun çocuğun dikkatini toplamasına, probleme odaklanmasına ve planlı hareket etmesine yardımcı olur. Hayalinde geliştirdiği oyunu uygulamaya koyan çocuk ilerisini düşünerek bir adım sonra yapmak istediği şeyleri nasıl yapacağını zihinsel olarak planlar ve organize eder (Ertuğrul, 2000). Oyun oynayan çocuk çevresini keşfetmekte, yeni bilgiler öğrenmekte, merak duygusunu gidermektedir (Akandere, 2003; Poyraz, 2003).

Çocuk oyunda her çeşit kavramı ve nesneyi tanıyarak, kullanma özelliklerini, görevlerini öğrenir. Bu öğrenme, belleğinde bir bilgi birikimi ve çalışma yönünden gelişmedir. Oyun, çocuğun düşünsel anlamda antrenmanı olarak da kabul edildiğinden, yeni kavramları ve objeleri tanıma ve kullanmayı öğrenen çocuk, farkında olmadan bunları karşılaştırarak özelliklerini kavramaya çalışır. Oyun anında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama ve sembolleştirme gibi düşünsel açıdan, soyut yetiler yönünden bir etkinlik içerisindedir. Bu durum da çocuğun düşünsel yönden gelişimi etkileyen önemli unsurlardandır. Oyun akışı içerisinde çocuklar, diğer çocukların (rakiplerin) durumları ile ilgili de öngörde bulunma ve akıl yürütme durumundadırlar. Bu bir takım verilere dayanılarak yapılan akıl yürütme, gelecekteki bilimselliğin temelini oluşturmaktadır (Hazar, 1996).

Çocuklar kendi öğrenme ilgileri ve gereksinimlerine uygun öğrenme fırsatları bulduklarında sağlıklı büyüme ve gelişme gösterebilirler. Oyun çocukların kendilerini geliştirme fırsatı buldukları en özgür ve en çocukça uğraş olmakla birlikte, tek seçenekli düşünmek yerine birçok seçeneğin varlığına dikkat çekmektedir. Dünyanın her yerinde tüm çocuklar, oyun oynama konusunda istekli ve beceriklidirler. Oyunun çekim gücü vardır ve çocukların dikkati dağıldığında en

etkili yol, bir oyun aracılığı ile yeniden enerjilerini toplamalarını sağlamaktadır. Oyun başlangıcı, içeriği, mekânı ve kullanılan araçları itibariyle çocuklara ilginç ve davetkâr gelmektedir. Çünkü oyun sürecinde yaşanan farklı başlangıçlar, sürprizler, alışılmışın dışına çıkmak, yeni ve ilginç materyalleri, farklı mekânları kullanmak, eski bildiklerini hatırlamak amacıyla tekrarlar yapmak, dikkat dağıtıcı dış uyarıcıları kontrol altında tutmak, çocukların bu sürece odaklanmasında etkili olmaktadır (Öncü ve Özbay, 2007).

Bir çocuk özgürce oynarken hem merakını gidermekte hem de nesnelere nasıl kullanacağını, tasarlamayı ve sınıflamayı, değerlendirmeyi, öngörmeyi, sonuçlar çıkarmayı ve sorun çözmeyi öğrenmektedir (Poyraz, 2003).

Canlı bir oyun ortamında çocuk yeni sözcükler öğrenmekte ve kelime dağarcığı zenginleşmektedir. Öğrendikleriyle konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandığı gibi başkalarını dinleyip anlamayı da bu yolla öğrenmektedir. Salzman (2006) çocukların serbest oyun sırasındaki konuşma ve iletişimlerinin, diğer etkinlik zamanlarına oranla daha fazla olduğunu belirtmektedir. Çocukların dil gelişimi ve iletişim becerileri üzerine yapılan çalışmalar oyunun dil gelişimine önemli katkısı olduğunu göstermiştir. Piaget (1969) çocuğun nesne devamlılığı ve sembolik oyun gibi bazı bilişsel becerileri ile dil gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirtirken, Vygotsky (1978) çocuğun oyun yolu ile nesne ve eylemlerden anlamlar çıkararak sembolik temsiller oluşturduğunu ileri sürmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde oynanan sembolik oyunlar çocuğun alıcı ve ifade edici konuşma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Zembat, 1998).

Çocuklarla iletişim kurarak onların kendi dünyalarını paylaşmanın en doğal ve sağlıklı yolu oyundur. Oyun her çocuğun gerçek yaşantısından daha çok içselleştirdiği, daha çok içinde yaşadığı ve mutlu olduğu dünyadır. Dolayısıyla,

çocukların dünyaya geldikleri anda başlayan ve aşamalı olarak biçim ve içerik açısından farklılık gösteren oyun faaliyetleri onların bıkmadan usanmadan yaptıkları belli yetenekleri geliştirici ve güçlendirici bir araç niteliğindedir (Tezel, 1999).

2.6 Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi ve Bu Etkinin Öğrenme İle İlişkisi

İnsan hayatında çok önemli bir yere sahip olan oyun, çocuğun gelişiminde büyük rol oynamakta ve gelişimini yansıtmaktadır. Bir çocuğun fiziksel ve psikolojik açıdan gelişebilmesi eğitimi için oyun, yaşamsal özelliği olan ve en az beslenme ve uyku kadar önemli bir gereksinim ve sevgiden sonraki en önemli ruhsal bir besin kaynağıdır. Çocuk yaşama ilişkin tecrübelerini oyunla öğrenir. Oyun sırasında farklı rolleri üstlenerek dış dünyayı duygularıyla anlamaya, anlamlandırmaya çalışır ve büyüdüğünde devam ettireceği işleri, üstlenecek olduğu rolleri oyun sayesinde edinir (Aral vd. 2001).

Çocuk oyunu kendi isteğiyle sürdürdüğünden dolayı konsantrasyonunu sağlamayı ve yaptığı işi kararlılıkla devam ettirerek sonuca varmayı öğrenir. Çocuk oyunun içerisindeyken kendine özgü fikirlere ve düşüncelere sahiptir; bu durum çocuğun doğaçlama yaparak yaşam içerisine pratik olarak aktarımında bulunmasına neden olur. Oyun oynarken öğrenmiş olduğu bu özgün düşünce yeteneği çocuk özgüven sahibi olma, karar alma yetisine sahip olabilme, çözüm üretebilme, akademik öğrenme ve uyum sağlama konularında gelişmesine neden olur (Tüfekçioğlu, 2001).

Oyunun, çocuğun günlük hayatında doğal olarak yer alan tek ilgi alanı olduğu söylenebilir. Eğitim bakımından değerlendirildiğinde ise etkin bir öğrenme ortamı olma gücünü taşımaktadır. Bunun nedeni ise, öğrenmeye yönlendiren ve sürekli öğrenme arzusunu çocuğa kazandıran motivasyonun oyun içinde en yüksek düzeyde bulunmasıdır. Zira çocuklar oyun oynamaktan büyük zevk alırlar. En etkin öğretim

ise motivasyonun en yüksek olduğu öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bu anlamda nitelikli oyunlar en etkin öğrenme ortamlarıdır ve bu nedenle çocuk oyunlarını oynaması için desteklenmelidir (Poyraz, 2003). Çocuk ise oyunlarını ancak çevresinde bulunan ve kendisine sunulan fırsatlar ölçüsünde gerçekleştirebilir. Eğer çevresini gerçekleştirebilmesi için yeterli fırsatları bulamazsa çevrede ilginç şeyler yoksa çeşitler çok az ise ya da merak duygusuna araştırmasına oynamasına evde ve okulda izin verilmiyorsa bu çocuk zihinsel gelişimini ve diğer alanlardaki gelişimini geliştirebileceği en üst düzeye kadar geliştiremeyebilir. Deneme, öğrenme, istek ve heyecanı büyük ölçüde söndürülmüş olabilir. Oysa oyun içinde çocukların merak duygusu, araştırma, deneme, öğrenme, istek ve heyecanları beslenir ve gelişir. Okul öncesi dönemde çocuğun en değerli kazancı öğrenmeye ilişkin bu olumlu tavır ve bu yönde geliştirecek olan kendine güven duygusudur (Sevinç, 2004).

Eğitimde kullanılan oyunlar da çocukların gelişim alanlarına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu noktadan yola çıkarak, oyunların çocukların fiziksel, psiko-motor, psikolojik, sosyal, duygusal, zekâ ve dil ile yaratıcılık gelişimine etkileri üzerinde durulacaktır.

2.6.1 Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi

Fiziksel olarak büyüme, çocuğun beden olarak ağırlığında artışın meydana gelmesi ve boy olarak uzamasında gözlenebilen bir süreçtir. Gelişim büyümekte olan bireyin, yapısında meydana gelen değişiklikler farklılaşması olarak değerlendirilmektedir (Akandere, 2006).

Çocuğunun psikolojik ve bilişsel açılarından iyi durumda olması için başta fiziki yönden sağlam olması önemlidir. Çocuğun fiziki gelişim alanına anlamlı olarak yardımcı olan çok sayıda nedenler bulunmaktadır. Oyun ve oyun oynamak da bu nedenler arasındadır.

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren anlamlı ya da anlamsız bazı davranışlar sergilerler. El ve göz eşgüdümünü edindikten sonra istedik bir şekilde hareket etmeye başlar ve özgün oyunlar oynar. Bebeklik dönemi içerisinde hızla büyüyen çocuk yaklaşık olarak 1 yaşında yürümeye başlamakta ancak dengesini sağlayamadığından sıkça düşer ve kalkmaya çalışır. Tüm bu hareketlerle birlikte vücuttaki farklı kaslar işlevlerini öğrenerek belleğe işler ve çocuğun yürütmesine yardımcı olur. Denge oyunları, topların kullanıldığı çalışmalar ve diğer alıştırmalar çocuğu dış çevreye karşı acemilikten kurtarır. Engelleri aşabilmesinde yardımcı olur. Bu oyunlarla çocuk, aynı zamanda gücünü yerinde ve zamanında kullanma alışkanlığını da sağlayabilir (Kale, 2003). Özer ve arkadaşlarının (2006), çalışmasında bisiklete binme, ip atlama, koşma, tırmanma ve top oynamanın çocuklarda motor gelişimi hızlandırdığı belirtilmektedir. Okul öncesi yıllarda bu tür oyunlarla birlikte blok oyunu, el becerilerine yönelik çalışmalar ince motor koordinasyonuna yardımcı olur. Çocuk açık alanlarda oyun oynadıklarında oyunlar sayesinde güneşten yararlanarak yeterli D vitamini alır oksijen sayesinde de iştah ve uyku konusunda rahatlama yaşarlar. Bu tür oyunlar ve benzeri hareketlerle çocuk fiziki yönden çeşitli alışkanlıklar kazanır.

Çocuklar yetişkinlerin olduğu gibi uzun bir süre hareketsiz kalamazlar, çocuklar ayak sallama, topuklarını sandalyenin ayağına vurma, eşyalara dokunma veya anlamsız olan bazı sesleri çıkarırlar. Çocuklar yüksek düzeyde enerjiye sahip olduklarından hareket onların en temel gereksinimidir (Seyrek ve Sun, 2003). Oyun sırasında çocuğun hareketliliğiyle birlikte oksijen kullanımının fazla oluşundan dolayı kanın daha çok pompalanmasıyla dokular daha iyi beslendiğinden kaslar da güçlenecektir.

İlköğretimde küçük ve büyük kas becerileri çok sayıdaki faaliyeti gerçekleştirebilmek için gerekli olgunluğa ulaşmıştır. Bununla birlikte, kas becerilerinin gelişimi için, öğrenmeye gerek duyulmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler ve öğretmenler, çocukların küçük ve büyük kas gelişimini ve becerilerini destekleyici etkinlikler düzenlemelidir (Senemoğlu, 2004). Su, yoğurma maddeleri boyama kesme gibi etkinlikler içeren oyunlar kas koordinasyonuna önemli katkılar sağlar. Bu çeşit oyunlar özellikle eşgüdümün gerekli olduğu faaliyetler olduğundan, çocuklarda bu organların eşgüdümlü gelişimine katkı sağlarlar (Koçyiğit vd. 2007). Senemoğlu'na (2004) göre ergenlerin dönemle ilgili sorunları aşabilmeleri için enerjilerini olumlu aktarabilecekleri etkinlikler olmalıdır. Sözelimi; sportif ve sanatsal etkinlikler gerçekleştirebilmeleri için uygun donanım ve ortam hazırlanmalıdır. Oyun çocukların saldırgan dürtülerini denetlemelerine olanak sağlar (Yavuzer, 2000). İlköğretim çağı çocukları aşırı hareketli olmaktadır ve bu devingenlik de çocuğun gereksinimidir.

2.6.2 Oyunun Psiko-Motor Gelişime Etkisi

Motor gelişim, fiziksel büyüme ve bireyde var olan sinir sisteminin gelişmesiyle aynı anda vücudun diğer kısımlarının da isteğe bağlı olarak hareket etmesidir (Öztürk, 2010). Çocuk doğduğu andan itibaren motor yeteneklere sahip olarak dünyaya gelir. Oyun yoluyla da bu yeteneklerini keşfeder ve sağlıklı bir şekilde geliştirir (Aral vd. 2001).

Çocuk oyunda bedenini çalıştırır ve çeşitli biçimlerde kullanarak geliştirir. İlgili köşelerinde, resim ve el işi etkinliklerinde oyunlarda ise tutma, bırakma, sıkma, yoğurma, delme, ilikleme, çözme, açma kapama, resim yapma, kesme, katlama, yapıştırma, buruşturma gibi hareketlerle küçük kaslarını geliştirir. Güç, hız, dikkat,

koordinasyon, esneklik gibi psiko-motor yetenekleri de sağlıklı bir şekilde gelişir (Öztürk, 2010).

2.6.3 Oyunun Psikolojik Gelişime Etkisi

Çocuk oyun oynarken, iç dünyasını da oyuna yansıtmakta, üzüntüleri, sevinci, istekleri, hayalleri, korkuları ve öfkeleri oyunlarda görülebilmektedir. Çocuk, tüm duygularını gizlemeden, en doğal haliyle oyunlarına yansıtmaktadır. Bir annenin gün içinde ev işlerini yapması, babanın işe gitmesi gibi yapılması gerekli işler varsa, çocuğun da gün boyunca mutlaka oyun oynaması gerekmektedir.

Çocukların oyun oynadıkları esnada onları mutlu eden duyguların neler olduğunu görmek mümkündür, aksi yani rahatsız edici olan duygularından da oyun sayesinde kurtulmaya çalışırlar. Yetişkin olan bireylerde ise bu durum biraz daha farklıdır baş edemedikleri kendilerini rahatsız eden olayları düşünürler, geceleri rüyalarında da bu olayları çözmeye. Çocuklar da oyunlar oynarken reel olan yaşamda üstesinden gelemediği korku, kaygı ve stresten kurtulmaya çalışır. Yavuzer (2000) de yapmış olduğu araştırmasında çocuklar oyun oynarken ailedeki bireylere karşı var olan duygularını ifade etmede kolaylık yaşadıklarını vurgulamıştır. Bu kolaylıkların arkasından çocuğun kendine olan güveninde artış olduğu çevresiyle daha rahat iletişim kurmakta ve bütün gelişim alanlarında da ilerleme olduğu görülmektedir.

Psikolojik yönden gelişimi tam olan bir çocuk diğer yönlerden de sağlıklı olacaktır. Zira gelişimin bir bütün olduğu bilinmekle beraber psikolojik ve sosyal gelişim de birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Çocuk; toplumun kurallarını, iyi ve kötü olanı, doğru ve yanlış edinirken, başka bir deyişle sosyal yönden gelişme kaydederken, bu süreçte edindiği bilgiler öz benliğini de oluşturur. Oynanan oyunda istenilen yönergelere kulak asarak arkadaşına saygılı olmayı öğrenir. Bu durum da, oyun oynayan çocuğa kişiliğini geliştirme fırsatı vermektedir (Özer vd. 2006).

Çocuk oyun sırasında yoğun duygular yaşamaktadır. Özellikle küçük çocuklar çok çabuk duygu değişimi içindedirler. Sözelimi, oyuncacı ile mutlu olan çocuğun elinden oyuncacının alındığında ağlamaya başlar. Oyuncak tekrar verildiğinde ise çocuk, ağlarken birden gülmeye başlar. Çocuk oyun sayesinde bu gibi duygularını kontrol altında tutmayı kazanır. Bunun yanı sıra çocuk oyunda, baskı altında olmadan çatışmalarının çoğunu ve sorunlarını sergileyebilmeli ve içinde bulunduğu tekrarı olmayacak olan çocukluk çağında bu duyguları yaşamalıdır. Bu durumların erken tanısında oyun oldukça önemli bir araç durumundadır. Çocuklar sözel olarak anlatamadıkları sorunlarını ve kendilerine rahatsızlık veren olayları oyun yoluyla bize göstermektedir. Çocuklar oyun oynarken iyi bir gözlemci olan ebeveyn ve eğitimciler oyun sayesinde çocukların sorunlarının farkında olabilir ve çocuğun sorununu çözüme kavuşmasında destek sağlayabilirler (Koçyiğit vd. 2007). Gelişime yönelik yadsınamaz katkılarının yanı sıra, özellikle, hastalık, hastaneye yatış gibi zorlayıcı yaşam olaylarıyla baş etme aracı olarak da oyunun etkili bir araç olduğu bilinmektedir. Özellikle akut ya da süreğen hastalık nedeniyle hastaneye yatan çocuklarda oyun gereksinimi daha da artar. Çocuğun hastane yaşantısına ilişkin kaygı ve korkuyla baş etmesinde oyun etkin bir destekleyici işlev görür. Hatta bazı gelişmiş eğitim hastanelerinde hastane okulları, oyun servisleri gibi hizmetlerle çocukların bu gereksinimlerinin karşılanması için uzman personel ve donanım sağlanmaktadır. Hastaneler giderek artan bir şekilde oyunu, çocuğun yararına psikolojik bir ilk yardım olarak devreye sokmaktadırlar (Kargı, 2007). Her türlü durum ve bağlamda, özellikle öğretmenlerin oyun konusunda iyi birer gözlemci olmaları gerekmektedir.

2.6.4 Oyunu Sosyal Gelişime Etkisi

İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlar. Bebeklerin doğumdan sonra her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasında anne, baba veya çocuğun bakımından sorumlu kişiler ön plandadır. Böylece çocuk çevresinde yer alan bireylerle ilk sosyal ilişkileri ve bağları kurmuş olur (San-Bayhan ve Artan, 2009). Birey ve toplum arası ilişkiler aile aracılığıyla kurulduğu için aile temel toplumsal kurum niteliğindedir.

Çocuğun bedensel ve ruhsal yapı özellikleri, cinsiyeti gibi kalıtsal özellikler ile aile, komşu, arkadaş, kitle iletişim araçları gibi çevresel faktörler çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkilidir. Yavuzer'e göre sosyal gelişim; kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 2012). Çocuk kültürel mirası taşıyan, daha bilgili ve yetenekli akran ve yetişkinleri içeren toplum içinde öğrenir ve gelişir. Buradan hareketle, eğitimin önemli çevre faktörlerinden olduğu ileri sürülebilir. Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayarak etkin bir şekilde katılımını kolaylaştırma kişinin benlik saygısının yüksek olmasına da bağlıdır.

Çocuğun yaşadığı toplumda yer alan inanç, tutum ve bireyden beklenen davranışları öğrenmesine; kişilerin diğer bireylerin davranış ve kişiliklerini etkilemesine sosyalleşme denir (San-Bayhan ve Artan, 2009). Bir öğrenme olgusu olan sosyalleşme bireyi çevresindeki norm ve değerlere uygun davranış biçimlerini kabul etmesi anlamına gelir. Diğer insanları anlamak ve onlara uyum göstermek, sosyalleşmenin önde gelen ölçüsüdür. Sosyalleşme, sosyal gruplara girme, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve bitirebilme becerisi gösterebilme ile ne tür sosyal tercihlerin yapılacağı öğrenilmesi için başkalarıyla etkileşime girme sürecidir (İnanç vd. 2005). Sosyalleşmenin ilk denemelerinin yapıldığı ailede çocuk üzerinde bir takım özellikler şekillendirilmeye çalışılır.

Sosyalleşme sürecini açıklayan yaklaşımlardan psiko-dinamik yaklaşıma göre; çocuğun duygu, dürtü ve gelişimsel çatışmaları ön plandadır. Freud çocuklarda baskın olan içsel duyguların, toplum tarafından kabul görmesi açısından bu duygularla baş etmesi gerektiğini ileri sürer. Erikson ise bu dönemdeki otonomi ve anne babaya olan bağımlılık arasında denge kurma ihtiyacı üzerinde durmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009).

Piaget, bireyler arası etkileşimin önemli olduğunu, etkileşim sonrası edindiği deneyimler sonucu toplum kuralları, çocuk tarafından zihinsel kapasitesi eşliğinde yorumlanarak onu sosyal bir varlık haline getireceği görüşünü savunmaktadır. Vygotsky ise sosyal davranışların içselleştirildikten sonra psikolojik boyutta kişiyi biçimlendirdiğini ileri sürmektedir (Aral vd. 2000).

Çocukların en önemli gereksinimlerinden biri olan sosyal yaşantısı da oyun oynarken biçim kazanmaktadır. Oyun ile çocuk gelecekte alacağı rolleri öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarıyla uyumlu iletişim kurar, onları daha iyi tanıyarak ilişkileri güçlenir. Genel olarak baktığımızda çocuk oyunlarında evcilik oyunları, blok oyunlar, soyut oyunlar, dramatik oyunlardan oluştuğunu görürüz. Oyun oynarken çocuklar doğal olarak arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurarlar (Poyraz, 2012).

Çocuklar oyun oynarken çeşitli meslekler ve onlara ilişkin rolleri öğrenirler. Bu oyunlar da çocukların ileriki yaşamlarında meslek seçiminde çok önemlidir. Çocuklar, yaşadıkları toplum içindeki cinsiyetlere ilişkin rolleri öğrenir oyun oynarken de bu şekilde roller alır. Erkek çocukları fazla güç ve enerji gerektiren oyunları seçerken, kız çocukları ise daha az güç gerektiren ve duygusal oyunları tercih etmektedirler.

Özellikle okul öncesi çağındaki çocuklar benmerkezci bir şekilde davranırlar ve bunu çoğu zaman oyunlarında da sergilerler. Oyunlar sayesinde çocukların paylaşma

duyguları gelişir ve başkalarının da kendisi gibi hakkı olduğunu öğrenir. Bu sayede oyun oynayan çocuklar, gelişim özellikleri doğrultusunda benmerkezci olan tutumla işbirliğine doğru bir eğilim gösterirler. Paylaşma ve birlikteliği edinen oyun oynayan çocuklar, oyunda rol alan akranlarının da aynı durumda olduğunu içselleştirirler. Oyun ortamında olan çocuklar iletişim konusunda iyi oldukları görülmektedir. Literatürde de oyun oynayan çocukların iletişim konusunda oynamayan çocuklara göre önde oldukları bilinmektedir (Yavuzer, 2000; Özdoğan, 2009; Toksoy, 2010). Başal (2010), oyunun çocuğun bütün gelişim alanlarına katkıda bulunduğunu ifade ederek, çocukların karşılıklı anlayış, tolerans ve birbirilerine saygılı olmak gibi olumlu tutum edinmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, oyun yoluyla çocuğun iletişim becerilerinin artarak daha fazla sosyalleştiğini de vurgulamıştır. Bayhan ve Artan (2004), oyun çocuklar için doğal ortam yarattığını söyleyerek, bir araya gelen 2 küçük çocuğun birbirlerinin adını öğrenmeden oynamaya başladıklarını, zira oyunun tüm çocuklar için ortak bir dil olduğunu vurgulamıştır (Yavuzer, 2000). Çocuk oyuna yansıttığı davranışlar sayesinde toplum kurallarını öğrenerek çevresine daha kolay uyum sağlar. Duran (2010), sosyal bilimler ile sosyoloji ilişkisinin değerlendirildiği çalışmada sosyal bilgiler dersinde sosyoloji konularının sıklıkla işlendiğini, bu konular arasında özellikle çocukların sosyalleşmesi ile ilgili konuların yer aldığını ifade etmiştir. Çocuk oyunlarının çocukların toplumsallaşmasında önemli bir faktör olduğunu ve bu doğal dünyada gerçek yaşamı keşfettiklerini de vurgulamıştır.

Çocuk zorla değil, kendi tercihi ile oyun oynamakta ve gerektiği zaman vazgeçmektedir. Bu suretle oyun, çocuğun kendi kararlarını kendisinin vermesini ve arkadaşının oynama arzusunun bulunmadığı durumda verilen kararlara saygı duymasını sağlar. Oyun arkadaşlarıyla iletişime girmesi çocuğun sosyal gelişimi için

önemli rolü vardır. Çocuğun iki-üç yaşına geldikten sonra oyun sayesinde arkadaşlık kurmaya başlaması ve aile bireyleri dışında yeni kişilerle tanışması, çocuğun çevresini tanımasına katkıda bulunması yönünden oldukça önemlidir (Biriktir, 2008).

2.6.5 Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Küçük ya da büyük bir toplum içinde büyüyen bir çocuk yaşantısındaki olaylarda mutluluk, hüzün, korku, nefret, kaygı gibi birçok duyguyu da yaşayacaktır doğal olarak. Çocuğun yaşantısının büyük bir çoğunluğunu kapsayan oyunları da yaşamdan bir kesit olması sebebiyle bütün bu duyguları içinde barındıracaktır. Çocuğun kişiliğinin gelişimi ve ruhsal gelişiminde duyguların çok önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Yaşanan duyguların yaşanma biçimleri, yoğunlukları, diğer insanlarla paylaşılma şekli de başka birçok etken gibi çocuğun ruh sağlığını doğrudan etkilemektedir (Yavuzer, 2000).

Duygusal tepkilerini oyuna yansıtan çocuk, kendi yaşantısındaki duygusal ilişkileri, tepkileri gözleme yeteneği geliştirir. Çocuk çevresindeki diğer canlılarla etkileşimindeki duygusal tepkilerini oyunda tekrar yaşar. Çocuğun kendisine olan güveni artar, oyun yoluyla duygusal tepkilerini kontrol etmeyi, kendisi ve başkaları için sorumluluk almayı öğrenir (Engindeniz, 2006).

Çocuk çevresini oyun yoluyla tanımakta ve sorgulayarak bilgi edinmeye çalışmakta, aynı zamanda da sağladığı bilgileri diğerlerine de aktarmaktadır. Oynayarak büyüyen çocuklar pek çok kavramı oyun ortamında öğrenir. Dolayısıyla çocuk oyunla, duygusal tepkilerini kontrol etmeyi, problemlerinden uzaklaşmayı, öz güvenini sağlamayı, sevinç ve zevk almayı, sevgi ve beğeni duygularını geliştirir (Akbaba vd. 2003). Ayrıca oyun, çocuk için gözle görünen özel bir amacı bulunmasa da, pek çok amaca hizmet eder. Yaratıcılığı harekete geçiren, neşe veren, başarıyı

tanıma fırsatı sağlayan yönleriyle oyun, çocuğu hayata hazırlar. Bu hazırlanma durumu da, zorlama olmadan gerçekleşir. Çocuk oyunda yaşadığı duyguları ve ilişkilerini daha sonra resim veya yazı yoluyla bize iletmektedir (Şimşek, 2004).

2.6.6 Oyunun Zekâ ve Dil Gelişimine Etkisi

Piaget'e göre, oyun, çocukların tüm gelişim alanlarını katkı sağladığı gibi dil gelişimini de desteklemektedir. Zira çoğu çocuk oyunları, dil kullanımını gerekli kılmaktadır. Çocuklar oyun sürecinde dili kullanma yoluyla sözcük dağarcığına yeni terimler ekleyebilmekte ve aynı zamanda da birbirlerine bilgiler aktarabilmektedirler. Oyun ile çocuğun kelime hazinesi gelişir, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı da kazanmaktadır. Oyunla çocuk öğrendiği sözcüklerle arkadaşlarına olayları anlatmayı, aynı zamanda da onları dinlemeyi anlamayı, bu yolla da dili kullanmayı öğrenmekte ve konuşma becerisi de artmaktadır. Her oyun ve obje, çocuğun yeni terimler öğrenmesine katkıda bulunmaktadır. Kelime hazinesi zenginleştikçe ve objeleri oyun sırasında fonksiyonlarıyla beraber kullandıkça çocukta dil gelişimi hızlanmaktadır (Aral vd. 2001). Oyun sırasında çocuk hem kendisini ifade etmek, hem de karşısındakini anlamak zorundadır. Özellikle simgesel nitelik taşıyan oyunların dil gelişimdeki rolü önemlidir. Çocuk oyunda dili (Bayrak, 2008); sözel ifadeleri anlama, yeni kelimeler edinme, karşılaşılan olaylarda fiil çekimleri kullanabilme becerisine sahip olma, sorgulama ve yanıtlama, zihinsel yönden değerlendirme, komut verme, sıralama, imgesel ve fanteziye dayanan durumları anlatabilme, duygularını ve düşüncelerini anlatabilme, sorun çözme, öngörüde bulunma, bilgi aktarımından bulunma, objelerin adlarıyla birlikte fonksiyon alanlarını ve kullanımlarını öğrenme gibi amaçlar için kullanmaktadır.

Çocuk özellikle okul öncesi yıllarda oyunlarını şarkı eşliğinde oynamaktadır. Şarkılı oyunlarla cümleleri belli bir armoni ile sıralamaktadır. Çocuk bu oyunlarda ne anlama geldiğini bilmediği kelimeleri kullanır. Yanlış kullandığı kelimeleri oyunda tekrar ederek düzeltebilir. Oyunda öğrendiklerini de normal yaşantısında kullanır. Bu sayede çocuğun konuşmasında akıcılık olur ve çocuğun kelime hazinesi genişler. Düzgün cümle kurar, rahat konuşur, düşüncelerini rahatça açıklar. Zihin gücü gerektiren soyut becerileri gelişir. Oyun sayesinde çocuk dil gelişimini büyük ölçüde hızlandırarak topluma adaptasyon sürecinde de olumlu gelişmeler sağlar (Gönen ve Dalkılıç, 2002).

2.6.7 Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Etkisi

Yaratıcı davranışlar algıların, duyuların ve duyarlılığın bir uyum içerisinde eğitilip geliştirilmesi sonucu ortaya çıkabilir. Çocukların oynadıkları her yerde yaratıcılık ortaya çıkar. Çünkü çocuklar hayal güçlerini her yerde her zaman ortaya koyar. Bunun içinse uygun ortamın sağlanması gerekir. Yaratıcılık gelişimini destekleyen dramatik oyun sayesinde çocuk paylaşmayı, sıra beklemeyi, başkaları ile anlaşmayı, materyalleri kullanmayı ve rolleri başarmayı öğrenir (Aral vd. 2001). Bütün bunları öğrenmekle kalmaz çevresinden gördüğü her durumu, her olayı oyunlarına aktararak kendi yetenek ve kurallarını da bunlara katarak yeni şeyler ortaya çıkarır.

2.7 Oyun ve Çocuk Gelişimine İlişkin Görüşler

Tarih boyunca çeşitli düşünür ve eğitimciler gerek oyun ve çocuk gelişimi gerekse çocuk eğitime ilişkin bazı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu bölümde bu düşünür ve eğitimcilerden Platon, İbn-i Sina, Gazali, Montaigne, Freud, Montessori, Smilansky, Parten, Vygostky, Leontiev, Elkind, Göncü ve Rogoff'un görüşlerine değinilecektir.

2.7.1 Platon

Platon (M.Ö.427-347), eğitim yöntemleri arasında görerek yapmak ve tecrübe yolu ile öğretim üzerinde de durmaktadır. Kişi çocukluğundan itibaren yeteneklerine göre yönlendirilmeli, ilerde hangi meslek alanında çalışacaksa ona yönlendirmeli hatta oyunları da ona göre uyarlanmalıdır. Çocuklar eğitilirken zor kullanılmamalı ve oyunlarla eğitilmelidir (Platon, 2002).

Platon'a göre yetişkinin çocuğu engellemesi zararlıdır, onları şımartmak da en basit sorunlar karşısında kolayca sarsılan, ürkek kişilik gelişimine yol açmaktadır. Bunların yanında çocuk yetiştirmede sert yaklaşımların çocukları sessiz, ruhsuz ve başı eğik yapacağını, bunun da gündelik hayat ve medeni yaşamın gereksinimlerine uygun düşmeyeceğine işaret etmiştir (Sevinç, 2004).

Platon'a göre ilk öğretilecek bilim dalı matematiktir. En başta yalnız çocuklar için oyun arasında zevkle öğrenecekleri aritmetik dersleri uygulanmalıdır. Çocuk oyun oynarken oyunlarının arasına elma, çelenk sayma, bunları küçük gruplara eşit sayıda bölme, güreşçileri ve yumruk dövüşçülerini kendi içinde sıralama, eşleme, yedeğe alma gibi basit işlemleri öğrenecektir. Platon'a göre (1998), ayrıca oyun oynarken altın, gümüş, bronz madenleri karıştırıp çocuklara bölüştürerek zorunlu sayıları öğreteceklerdir bu uygulama ile çocuklar ordu düzenini ve yönetimi, sefere çıkma ve ayrıca ev yönetimi gibi konularda elzem olan matematik ilmine bir temel atmış olurlar.

2.7.2 İbn-i Sina

İbn-i Sina (980-1037) küçük çocukların bünyesini güçlü kılmak için yumuşak bir şekilde hareket ettirilmesini ve uyumasını sağlarken ninni söylenmesini, aşırı öfkeye ya da korkuya kapılmasına, üzüntüsüne ve uykusuz kalmasına yol açacak davranışlardan kesin olarak kaçınılmasını önermiştir (Korkmazlar-Oral, 1998). Bu

önlemlerin en iyi şekilde temini, çocuğun doğal istek ve eğilimlerini bilme ve çocuğu rahatsız edici durumları dikkate almakla olur. Çocuğun doğal becerileri desteklenmeli, kaygı ve üzüntü kaynakları giderilmelidir. Bu tür bir çocuk yetiştirme, hem beden hem de ruh sağlığı için gereklidir. Erken eğitimle birlikte alışkanlıklar ve tutumlar kişiliğin bir parçası haline gelmektedir (Sarıçiçek, 2012).

2.7.3 Michel de Montaigne

Montaigne'e göre "çocukların oyunu oyun değil, onların en ciddi uğraşdır" (MEGEP, 2007). Montaigne, geleneksel okulların çocuk ve gençler için "hapishanelerden" farksız olduğunu, buralarda onların kitabi eğitimle, insafsızca disiplin yolları ile "aptallaştırıp körpe zihinlerinin köreltildiğini" ifade eder ve öğrencilerinin okulunun bu büyük dünyanın olması gerektiğini vurgular (Akyüz, 1992).

2.7.4 Sigmund Freud

Freud'un geliştirdiği psikoanalitik kurama göre oyun, hoş gitmeyen deneyimlerin yinelendiği, çocuğun olaylara hakim olduğu etkinlik olarak belirtilmektedir. Diğer bir deyişle oyun, karşılaşılan güçlükler karşısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. Freud davranışların nedenlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar oyun oynarken bazen farkında olduğu veya olmadığı duygularını bize gösterirler. Bu nedenle Freud oyunu çocuğun iç dünyasının yansıması şeklinde tanımlamaktadır (Baykoç, 1992, Gövsa 1998).

2.7.5 Maria Montessori

Montessori, çocuğun öğrenmesine elverişli, serbestçe hareket edebileceği, kendi kendini eğitebileceği bir çevrede yaşaması gerektiğini savunur. Bu çevrenin "çocuk evi" olduğunu belirtir. Çocuk evinde çocuğun kendi kendine gelişmesine yardım eden birçok materyal bulunur. Montessori oyunu çocuğun işi olarak kabul eder ve

çocuğun oyununa büyük önem verir (Malloy, 1989). Hareket, çocuğun psikolojik gelişimini sağlar. Bedensel etkinlik ise, ruhu dünya ile birleştirir. Kasların yeterli derecede kullanılmaması, sadece fiziksel değil psikolojik gelişim de istenen düzeyde gerçekleşemez. Dolayısıyla “çocuklar evindeki” öğrencilere hareket serbestisi tanınır. Bu özgürlüğe sahip olan çocuklar sadece çevrelerinden izlenimler edinmekle kalmamakta, yapmaları gereken etkinlik ve eylemleri yürütmede de dakik ve titiz davranırlar. Yaptığı işle kendini gerçekleştireceğini düşünen çocuk, önündeki işi büyük bir hevesle tamamlar (Montessori, 1975). Hareket serbestliği sayesinde çocuk kendisini, çalıştığı işten zevk alarak geliştirir. Montessori'nin çocuklar için öngördüğü serbestlik, onların özgürce hareket etmesi anlamına gelir. Çocuğun serbest olarak hareket edebilmesine uygun olarak tasarlanan ortam, çocuğun kendi başına uygulamalar yapmasına ve kendisini yetiştirmesini sağlamaktadır. Bu suretle çocuk, etkinliklerde bulunarak doğal gereksinimlerini sağlayabilir. Bunun yanı sıra hareket, çocuğun zekâsını da geliştirmesine katkıda bulunur. Zira hareket ederek izlenimler edinen çocuk bunları aklında tutar.

2.7.6 Sara Smilansky

Smilansky temel olarak sosyo-dramatik oyun üzerinde durmuştur. Bu konuda çocuklarla yaptığı çalışmalarda Piaget'in bilişsel gelişime bağlı oyun evrelerini daha da genişleterek keşfedici ve işlevsel oyunların sembolik oyundan çok, belli amaca yönelik yapı-inşa oyunu olduğunu öne sürmüştür. Sembolik oyunlarda çocukların önceki deneyimlerinin etkin rol oynadığını belirtmiştir. Smilansky birbirinden farklı yapı ve davranışları içermekte olan, karmaşık özellikler taşıyan dört oyun evresi belirlemiştir Bunlar (Aral vd. 2000);

İşlevsel Oyun: Bu tür oyunda çocuklar basit fiziksel ve dil becerileri alıştırmaları yaparak çevreyi araştırmaya ve gelecek evre için gerekli becerileri kazanmaya çalışır.

Yapı-İnşa Oyunu: Çocuklar nesnelere kullanarak bir şeyleri yaratmak istemektedirler. Oyunda kullanılan araçlar bu oyunu oluşturmaktadır. Bu oyunlar küçük kas becerilerini geliştirdiği gibi bilişsel gelişimini de geliştirmektedir.

Dramatik Oyun: Çocuklar bu aşamada hayal güçlerinin yeterli olduğu derecede gerçek dünyada yer alan olayları simgeleştirerek canlandırmaya çalışırlar.

Kurallı Oyun: Bu aşamada çocuklar belirlenmiş kurallara uygun davranmayı ve sorumluluk almayı öğrenirler. Oyun sürecinde kurallar hatırlanmakta ve kontrol edilmektedir. İlköğretim döneminde yer alan kurallı oyun aşamasında çocuklar mantıklı düşünceleri ve düzenlemeleri önemli bulmaktadır (Sevinç, 2004).

Çocuğun geçirdiği oyun evrelerine paralel olarak oynadığı oyun tipleri de farklılık göstermektedir. Minett (1989) çocukların gün içinde farklı özelliklerde birkaç oyun oynadıklarını ve bazen bir oyunun birden fazla oyun çeşidini içerdiğini belirtmektedir (Tüfekçioğlu, 2001). Oyun etkinliklerinin sayısı ve çeşitliliği çocuğun yaşı büyüdükçe azalmaktadır. Çünkü çocuk bir çok deneyim sonunda ilgi duyduğu ve daha iyi becerdiği oyunlarda daha çok zaman harcamakta, dikkat süresi uzadıkça belirli bir oyunda daha uzun süre kalmaktadır (Öztürk, 2001).

2.7.7 Mildred Parten

Parten (1932) oyun davranışlarının çocuğun sosyal gelişimine bağlı olarak değişip geliştiğini öne sürerek, oyunu 4 gelişim evresinde kategorileştirmiştir. Bu evreler; (Baykoç, 1992; Sevinç, 2004);

Tek başına oyun; Bu oyunda çocuk, diğerlerinden etkilenmeden yalnız olarak oynar. Oyun araçlarıyla baş başa kalmayı tercih eder.

Paralel oyun; Çocukların diğer çocuklarla beraber bağımsız bir şekilde oynadıkları oyun dönemidir. Çocukların birbirileri ile arasındaki iletişim azdır. Paralel oyun oynayan çocuklar birbirinden ve çevreden etkilenmeden oyunlarını bağımsız olarak oynarlar.

Akranlarla Beraber oyun; Birlikte oynanan oyunda çocuklar aynı oyunda yer alıp aynı malzemeleri kullanarak birbirleri ile fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Oyun, doğal bir şekilde çocukların isteklerine göre gelişir. Ben merkezietçi davranış ağır basar.

İşbirlikçi oyun; Çocuk iletişim kurar ve grup olarak oyunlara katılmaya başlarlar. Çocuklar arasında sosyal olarak oluşan iletişim vardır. Oyun içinde birbirlerine gerek duyarlar ve işbirliği yapma arzusuyla oyunlarını sürdürürler. Çocuk bu evrede hareket ve düşüncelerinde tek olmadığını benimseyerek paylaşma gereksinimini duyar.

2.7.8 Lev Vygotsky

Vygotsky çocuğun oynarken belirli ihtiyaçlarını ve güdülerini tatmin ettiğini ve oyunun hazla bağlantılı olduğunu kabul etmekle birlikte, okul öncesi çocuğunu oyun oynamaya yönlendiren dürtünün bir bebeği emzik ya da parmağını emmeye yönelten dürtüyle aynı olduğu görüşüne katılmaz. Oyunu incelemek için Vygotsky'e göre çocuğun ihtiyaçlarını, eğilimlerini, güdülerini ve onu hareket etmeye yönlendiren dürtülerini hesaba katmak gerekir (Erden ve Akman, 2002). Oyunu sadece hazzı, keyfe göre yorumlamak bu etkenleri hesaba katmadığı için doğru olmayabilir.

Küçük çocuklarda ortaya çıkan istek ve arzular hemen doyurulmayı talep ederler. Bir şey elde etmek için uzun bir çabaya girişmek ya da isteklerini uzun bir süre ertelemek küçük bir çocuk için mümkün değildir. Okul öncesi dönem boyunca da hemen gerçekleştirilemeyecek birçok gereksinim ortaya çıkmaktadır. Oyun hayal

gücünün kullanılmasıyla bu gerçekleştirilemeyen gereksinimlerin doyurulmasını sağlamaktadır. Ama bu, arzuların ve isteklerin tek tek doyurulması biçiminde değil daha genel ve belirsiz isteklerin de doyurulması biçiminde olmaktadır. Hayal gücü çok küçük çocukların bilincinde var olmayan yeni bir oluşumdur ve Vygotsky'e göre, hayal gücünün ve doyurulamayan isteklerin çakışmasıyla oyunlar icat edilmektedir (Yavuzer, 2012).

Oyunla ilgilenen birçok kuramcının ortaya koyduğu ayrımlardan biri oyunların bazılarının kurallara bazılarının ise hayal gücüne dayanmasıdır. Hatta, Callions'a, Piaget'ye ve bir ölçüde Vygotsky'e göre de oyunlar bu hayali duruma dayanan (-mış gibi yapma) oyunlardan kurallı oyunlara doğru gelişmektedir (Seyrek ve Sun, 2003). Ancak Vygotsky'e göre aslında hayal gücü ve kurallar oyunların bütün çeşitlerinde ortak biçimde bulunurlar. Bir çocuk anne olup oyuncak bebeğiyle oynarken hayali bir durum yaratmakla beraber aslında, kendisini anne rolüyle sınırlayan gizli kurallara uymaktadır. Böylelikle bütün hayali durumlara dayanan oyunlarda gizli bir takım kurallar vardır. Aynı zamanda bütün kurallı oyunlarda da her zaman hayali bir durum söz konusu olmaktadır. Örneğin kurallı bir oyun olan satranç; filin, şahın, vezirin, çeşitli aktörlerin, belli hareketlerle sınırlandırıldığı bir imgesel dünyaya dayanmaktadır. "Çocukların en basit kurallı oyunlarını ele alındığında, anında hayali bir duruma dönüşecek ve oyun belirli kurallarla düzenlenir düzenlenmez belli bir takım hareket olasılıkları iptal edilecektir" (Vygotsky, 1998). Vygotsky de çocuğun oyunlarının hayali bir duruma dayanan oyunlardan, kurallara dayanan oyunlara doğru geliştiğini düşünmekle birlikte bu hayali durumlara dayanan oyunların gizli kurallar; kurallı oyunların da gizli hayali durumları içerdiğini düşünmektedir.

Vygotsky'ye göre oyunu sembolik bir etkinlik olarak görmemek gerekir. Oyun cebire benzeyen bir şey değildir. Yetişkinler için bir şey anlatırken bir kibrit kutusu

ya da herhangi bir şey başka bir şeyin sembolü olarak kullanılabilir, fakat çocuğun bir at için bir kartpostalı kullanması mümkün değildir. Çocuğun düşünceyi nesneden ayırabilmesi için pivot olarak hareket edebileceği ve hala o nesneye benzer özellikleri olan bir şeye ihtiyacı vardır (anlamın uçup kaybolmaması için). Bu yüzden çocuk, bir sopa kullanmaktadır. Bu sopanın varlığıyla ancak at kelimesinin arkasında atın özelliklerini görebilmektedir. Daha sonra sopa kullanmadan sadece hareketle (ata biner gibi yaparak) bu anlamı yaratabilecek olan çocuk bu sefer hareket-anlam bağına koparacaktır. “oyun, çocuğun, anlam ile sözcük, anlam ile nesne, anlam ile eylem arasında özgün nitelikteki sıkı birliği koparmasına yardımcı olmaktadır” (Sel, 1995).

Oyun Vygotsky’ye göre çocuğun içtepilerine göre hareket etmesine, kuralları yoluyla izin vermez. Piaget’in, oyunların kurallarının çocuk tarafından yetişkinlerin koyduğu diğer kurallardan farklı bir şekilde geliştiği bulgusunu Vygotsky önemli bulmaktadır. Bu kurallar çocuğa dıştan kabul ettirilen yapma!, etme! gibi kurallara değildir. Karşılıklı işbirliği içerisinde ortaya çıkarlar ve çocuklar bu kurallara gönüllü olarak uyarlar. Vygotsky’ye göre çocuğun gönüllü olarak oyun dünyasının içerisine girebilmek için kabul ettiği bu kurallar, daha önce söylediğimiz gibi, aynı zamanda çocuğun iç tepilerini hemen gerçekleştirmelerini engeller. Oyun sırasında çocuk maksimum irade sergiler “genellikle istediği şeyden vazgeçerek bir kuralın hâkimiyeti altına girme tecrübesi yaşar ama burada bir kuralın hâkimiyeti altına girmek ve o anki içtepilerden vazgeçmek maksimum haz anlamına gelir.” “Kısacası, oyun çocuğa arzunun yeni bir biçimini sunar, kendi arzularını, kurmaca bir ben ile yani oyundaki rolü ile ve oyunun kurallarıyla bağdaştırarak arzulamayı öğretir” (Salzmann, 2006).

2.7.9 A. Nikolaevich Leontiev

Leontiev'e göre oyun, çocukların topluluk içinde yetişkin gibi olmayı denedikleri bir yaşam birimidir. Oyunun böyle kavramlaştırılması çocukların topluluk içinde yetişkin rollerini nasıl yorumladıklarını da anlamayı sağlamaktadır (Arslan ve Bulgu, 2010). Leontiev, çocuklarla yetişkinlerin etkinliklerini belirleyen topluluğun yapısına dikkati çekmektedir. Burada topluluğun çocuklar için ne tür gelişim imkânları sağladığı (ekonomik: ailenin geliri gibi, fiziksel: oyuncaklar ve oyun alanları gibi, sosyoekonomik: yetişkinlerin inançları ve yetişkin-çocuk etkileşimi gibi) önem kazanmaktadır. Leontiev'in kuramı, oyunu, çocukların topluluk içinde yetişkin gibi olmayı denedikleri bir yaşam birimi olarak görmektedir. Oyunun bu şekilde kavramlaştırılması, çocukların topluluk içinde yetişkin rollerini nasıl yorumladıklarını anlamayı da sağlamaktadır (Onur ve Güney, 2013).

2.7.10 David Elkind

Çocuklar için oyun oynamak önemli bir gereksinimdir. Elkind, oyunun kendi doğasından kaynaklanan bir önemi olmadığını, sadece çocuğun toplumsallaşması yönünden önem kazandığını ifade etmektedir (Aksoy, 2011). Bunun yanı sıra, çocukların gerçek oyun oynama şansının giderek azaldığını ve bunun nedeninin de çocukların eve, yuvaya ve okula hapsedilerek başarılı olmaya zorlandıklarını da vurgulamaktadır (Aslan, 2006). Ayrıca, sürekli yapılandırılmış ortamlarda bulunarak aileleri tarafından başarıya koşullandırılan çocukların ileri derecede stres belirtileri gösterdiklerini ve yeni tecrübelerden kaçındıklarını belirtmektedir (Yurtsever-Kılıçgün, 2015).

2.7.11 Artin Göncü

Göncü, çocukların okul öncesi eğitim döneminde oyun sırasında bir şeyi, başka bir şeyi temsil etmek için kullandığını ve sembolik oyunda gerçeğin ne olduğunun çocuğun isteğine göre değişim gösterdiğini ifade etmektedir (Başal vd. 2014).

Göncü, oyunla ilgili çalışmalarını Leontiev'in, kültürü insan gelişiminin bütünleştirici bir parçası olarak gören etkinlik kuramına dayandırarak çocuk ve yetişkinlerin faaliyetlerini belirleyen topluluğun yapısına dikkati çekmiştir. Burada topluluğun çocuklar için ne tür gelişim olanakları sağladığı önemlidir (ekonomik: ailenin geliri gibi; fiziksel: oyuncaklar ve oyun alanları gibi; sosyal-ekonomik: yetişkinlerin inançları ve yetişkin-çocuk etkileşimi gibi). Göncü, çocuk oyunlarını araştırmanın temel ilkelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Arslan ve Bulgu, 2010);

- Toplumun ekonomik yapısı oyunun bir faaliyet biçimi olarak oynanabilir oluşunu belirlemektedir. Çocuk oyunlarını tam olarak anlayabilmek için önce içinde yaşanılan toplulukların ekonomik yapısının bilinmesi gerekir.
- Oyuna yüklenen değer, toplumlar arasında değişiklik göstereceğinden, çocukların oyunlarını anlayabilmek için oyun değerine yönelik inanç biçimlerinin bilinmesi gerekmektedir. Sözgelimi, oyunun çocuk gelişimi için faydalarının farkında olan, orta sınıftan, eğitilmiş ebeveynler çocukla beraber oynamaya değer verir ve bunun için fırsatlar oluştururlar; buna karşılık, düşük gelirlili, kentli veya küçük yerleşim yerlerinde yaşayan yoksul ebeveynler, çocukların da çalışmasına ihtiyaç duyduklarından oyuna değer vermezler.
- Çocuk oyunlarını anlamak, toplumun oyunla ilgili değerlerin çocuklara nasıl verildiğini analiz etmeyi gerektirir. Çocuklar oyunun kabul edilirliliğini veya ne tür oyunların kabul edilebileceğini nasıl öğrenmektedirler? Değerler çocuklara genel olarak; onları oyunun istenilir oluşu hususunda açık olarak bilgilendirmek veya oyunla ilgili değerleri dolaylı olarak iletme olarak iki şekilde iletilmektedir.
- Çocukların kendi dünyalarını oyunda nasıl tasarladıklarının incelenmesi çocuk oyunlarını anlamak için gereklidir. Bunun için, çocukların oyunda, hangi yetişkin

rolünü benimsedikleri, ne tür olayları temsil ettikleri ya da dış çevrenin nasıl kullanıldığı gibi noktalara da dikkat edilmelidir.

- Disiplinler arası bir yöntem bilim kullanılması da çocuk oyunlarını anlamada gerekli olmaktadır. Yani oyunu ekonomik, kültürel, eğitsel ve psikolojik kapsamda incelemenin yanı sıra, veri toplama ve yorumlamadaki ortak yöntemleri gelişim psikolojisine de yaymaktır.

2.7.12 Barbara Rogoff

Sosyokültürel kuramcılar tarafından yapılan son çalışmalar, çocukların akranlarıyla ve başkalarıyla olan toplu etkinliklerini vurgular. Rogoff insan gelişimini, toplumların sosyokültürel faaliyetleri içinde, insanların değişen katılım süreci olarak ele almaktadır. Bu faaliyetlerde çocuklarının katılımının doğasını anlamak için onların; toplumsal, bireylerarası ve bireysel olarak üç farklı düzey üzerinde çalışılmasının gerekli olduğunu da ifade etmektedir. Ayrıca bu süreçlerin ayrı olarak değil, tümünün birlikte etkileşimleriyle toplu faaliyetler kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuklar yaratıcı olduklarından kendi kültürlerini de oluşturmaktadırlar. Kültürlerin çocukluk hakkındaki düşünceleri hem geçmişte hem de günümüzde öykü, şarkı gibi geleneksel medya anlamları taşımakta ve manevi kodları iletmektedirler. Bu sayede çocukluktan yetişkinliğe geçişin önemini ortaya çıkarmaktadırlar. Rogoff'a göre çocukların başkalarıyla etkileşimi, sorun çözmede işbirliğini yapılaştırarak onların gelişimine katkıda bulunmaktadır (Sormaz ve Yüksel, 2012).

2.8 Oyun Çeşitleri

Oyunlar birçok alana birden hitap eden karmaşık, çok yönlü yapılardır. Çocuğun birçok yönden gelişimini destekler. Birçok oyun çocuğun hem zihinsel, hem sosyal,

duygusal ve hem de bedensel becerilerini aynı anda geliştirme potansiyeline sahiptir (Gazetoğlu, 2007). Çocuğun geçirdiği oyun evrelerine paralel olarak oynadığı oyun çeşitleri de farklılık göstermektedir.

2.8.1 Duygusal Oyunlar

Bu oyunlar çocuğun yaşamındaki ilk oyunlardır. İlk bebeklik dönemine ait spontane tepkileri bu oyunların temelini oluşturur. Annesinin kokusuna, babasının sesine, biberon şişesine, çingirak sesine farklı her sese; jest ve mimikleri el-ayak hareketleri eşliğinde tepki göstermesi duygusal oyunlar grubuna girmektedir. İlerleyen yaşlarda da görülen bu oyun faaliyetleri duygusal özelliklerin geliştirilmesinde etkili olabilir. Çocuğun çevresindeki uyarıcılar tanıtılırken onlarla duygusal bağ kurulduğu görülür. Bu bağ onunla paylaşıldığında duyuşsal özellikler ortaya çıkar. Dolayısıyla çocuğun nesneye karşı duygularını öğrenmiş oluruz (Altınköprü, 2003).

2.8.2 Hareket Oyunlar

Çocukta mimiklerle el, kol, bacak çarpmaları ve parmak oyunları daha ilk yaştan başlayarak kendini gösterir. Yaş ilerledikçe harekete dayanan oyunların çeşitlenip zenginleştiği görülür (Altınköprü, 2003). Bu oyunlar, çocukların psiko-motor becerilerinin geliştirilmesine yardımcı oyunlarıyla olan oyunlardır. Bu tür oyunlarda çocukların hareketleri geliştirilmesinde, olgunlaştırılmakta; koşma, zıplama, atma, tutma gibi hareketleri yapmaları sağlanır. Temel hareket biçimlerinin oluşmasına hareket ile yapmaları sağlanır. Temel hareket biçimlerinin oluşmasına hareket ile dinginlik arasında bir denge oluşturmaya yardım eder. Bu oyunlar yoluyla yapılan hareketler, büyük kas ve küçük kasların gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır. Nefes alıp verme ile kan dolaşımının düzgün akışını sağlayarak organizmanın yaşam faaliyetlerini uyarmaktadır. Bu tür oyunların içeriğini çocuğun ilgi, ihtiyaç ve beceri düzeyleri göz önüne alınarak çocuktan istenilen hareketlerle düzenlenir. Bu

oyunlarda kurallar, her çocuğun hareketlerini, hareketlerin sırasını, oyuncular arasındaki ilişkileri ve oyunun akışını belirlemektedir. Düzenleyici bir işleve sahip olan bu tür oyunlardan kurallar, kendilerine uyulması zorunluluğunu da birlikte getirirler (Özdenk, 2007).

2.8.3 Taklit Oyunları

Okul öncesi çocukları çevresinde gördüğü her şeyi taklit etmekten çok hoşlanırlar. Bir kurbağanın sıçramasını, ördeğin yürüyüşünü, bir simitçinin simit diye bağırmasını, bastonuna dayanarak yürüyen bir ihtiyarın yürüyüşünü çocuk taklit ederek çevresindeki yetişkinleri tanımaya başlar (Pehlivan, 2005). Çocuk, anne, baba ve çevresindeki kişileri çok kolay bir şekilde taklit edebilmektedir. Bu konuda çocuğun çevresindeki kişilerin çok dikkatli olması gerekmektedir. Sözgelimi, sigara içme davranışını taklit edebilmektedir. Eline aldığı bir kalemi ağzına götürerek babayı taklit etme yoluna gidecektir. Bu yüzden anne, baba, öğretmen ve çocuğun çevresinde bulunan herkesin çok dikkatli davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Çocuğu iyi ya da kötü davranışa yönlendirmenin bizlerin elinde olduğu unutulmamalıdır (Özdenk, 2007).

2.8.4 Mücadele Oyunları

Bu tür oyunlarda çocuklar tamamen kendi kapasiteleri ile özellikle de psiko-motor becerileri ile bir mücadele içerisindedirler. Bu mücadelede herhangi bir sportif figür de bulunmamaktadır. Elim sende, yat kurtul, halat çekme, sıçratan ip, tünel topu gibi oyunlar mücadele oyunlarına örnektir. “Yat kurtul” oyununu örnek olarak inceleyecek olursak bu oyunda ebelenmek üzere olan oyuncu sırt üstü ya da yüzüstü yatarak ebelenmekten kurtulmaktadır. Bu oyun çalışmasında yapılan hareketler

tamamen koordinasyon ve çabukluk becerilerine dayanmaktadır (Hazar, 2005). Bu tür oyunlar birey için büyük önem taşıtmaktadır. Sözgelimi ocukken halat çekme yarışmasını kaybetmemek için mücadele veren birey bu oyunlarda gösterdiği mücadele sonucu gelecekteki yaşamlarında karşılaşacağı zorluklarla mücadele etme yeteneği gelişebilecektir (Özdenk, 2007).

2.8.5 Hayali Oyunları

Üç yaşından itibaren çocuklar hayal gücüne dayalı oyunları oynamayı severler. Çocuğun bir nesneyi bir başka nesne gibi, olguyu başka bir olgu gibi düşünerek kurduğu oyunlara hayal veya dş oyunları denir. ocuk için hayal ettiği nesnenin oyuncuğına tam benzemesi gerekmemektedir. ocuk arka arkaya dizilen iskemleleri hayal gücünü kullanarak yolcu otobüsü olarak düşünür. ocuk kendisini oyuncak rolüne de sokabilmektedir (Poyraz, 2003). Piaget, ocukların hayalci oyunlar aracılığıyla kendi sistemlerini kullanarak gerçek boyut geçiş yaptıklarını ileri sürmektedir. Yani hayali oyunlar, çocuklar tarafından organize edilen gerçeklerle, çocukların anlayışları arasında bir köprü durumundadır (Ataç, 1991). ocuk bu tür oyunlarda kendini bir başkasının yerine koyarak, gizli duygu ve düşüncelerini açığa vurmaktadır. Gerçek yaşamda yapamadığı üzüntü, kırınlık, öfke, aşağılık duygusu gibi olumsuz duygulardan kurtulmayı oyun sırasında öğrenmektedir.

2.8.6 Sosyal Oyunlar

Bu tür oyunlar, temeli ilk bebelik günlerinde, bebelikle anne, baba ya da abla gibi birincil bakıcı arasındaki etkileşim ile atılan, sıra almayı, karşılıklı alışverişi gerektiren iki kişi arasındaki etkileşime dayalı oyunlardır (Pehlivan, 2005). Sosyal içerikli oyunun çocuklar arasındaki önemi, üç yaş sonrası sosyalleşme evrelerini gösterdiği dönemde, anne-baba ve yakınlarının dışındaki kişilerle de etkileşim

kurabilme yeteneğinin oluşmaya başlamasıdır. Hayal dünyasının ve taklit yeteneğinin de etkilediği bu dönem oyunlarında ağırlık sosyal rollerin cinsiyetin fark edilmiş olmasıdır. Gruplar kümeleşerek büyür gider. Yaş ilerledikçe oyunların ve grupların yapısı da değişmektedir. Bu dönemde kreş, çocuk yuvası ve çocuk kulüplerinin olumlu etkisi olabilir. Eğer burada çalışan kişiler, bilgi ve deneyimli olmayan ve becerisiz ise o zaman da çocuk üzerinde olumsuz etkileri görülebilir. Bu olumsuzluk özellikle gelecekte okula ve öğretmene karşı bir antipati şekline dönüşebilir (Özdenk, 2007).

2.8.7 Grup Oyunları

Çocuklar grup oyunlarına beş altı yaşları dolayında yönelmektedirler. Evde ya da dışarda oyun oynayan ve tek başına oynamaktan sıkılan çocuk, evini ve yakın çevresini araştırmaya ve tanımaya başlamaktadır. Varsa komşusunun çocukları ya da aynı yerleşme yerinde bulunan kendi akranı olan çocuklarla arkadaşlık kurmaktadır. Grup oyunlarının temelini mahalleler oluşturmaktadır. Yaş ve güç bakımından üstün çocuklar sürekli olarak lider durumundadır ve onların kurallarına uyulur. Bu da grup oyunlarının ortaya çıkarmış olduğu bir otoritedir (MEB, 2007).

2.9 Oyun Evreleri

Oyunla ilgili araştırmaların analizi, oyun faaliyetlerinin yaşla birlikte değiştiğini ancak bu değişimin aniden olmadığını, önceki etkinliklerini hemen silinip gitmediğini göstermektedir. Değişik yaşlarda görülen özellikler arasındaki çizgi ne çok keskin ne de açık ve belirgindir (Özdoğan, 2009). Çocuk doğumdan itibaren oyun açısından incelendiğinde, önce tek başına oynadığı daha sonra işbirliği gerektiren sosyal oyuna doğru gelişim gösterdiği görülmüştür. Oyun evreleri çocukların yaşına ve gelişim seviyelerine göre farklılık göstermektedir (Aral vd. 2001).

2.9.1 Tek Başına Oyun Evresi

Dünyaya gelen bebek 6. aya kadar oyun ve oyuncak olarak kendi bedenini kullanır, çevresini tanımak için çeşitli davranışlarda bulunurlar 6. aydan sonra hareketlerinde bir artış görülür ve büyük kas gelişimlerine uygun olan hareketli oyun nesnelere hoşlanmaya başlarlar 1 yaşına doğru çocuk oyun oynarken tercihler yaparak oynamaya başlar. Nesnelere kendi yöntemi ile tanımaya çalışır (Şahinkaya, 2008). Çocuğun kas, dil, bilişsel, denge gelişim alanları yetersiz olduğu 0-2 yaş grubunun yer aldığı bu evrede tek başına oyun oynayarak başkalarıyla iletişim kurmaktan kaçınır. Oyuncakların canlı renklere sahip olması, yumuşaklığı ve ses çıkarması çocukların hoşuna gider. Ayrıca, diğerlerinin oyunlarından etkilenmeden kendi oyunlarını özgürce oynarlar. Bu evrenin en önemli özelliği çocuğun oyun oynarken etrafındaki hiç kimseden etkilenmemesidir (Aral vd. 2001). Çocuklar, iki yaşından önce başlayarak ve iki yaşındayken kendi kontrolleri altında hareket ettirdikleri çekmeli, itmeli ve tekerleği olan oyuncakları severler, taklit oyunları artar ve uzun süreli oyunlardan sıkılabilirler (Poyraz, 2003).

2.9.2 Paralel Oyun Evresi

Çocuk bu dönemde tek başına oyun oynamaktan vazgeçer. İşbirliğine dayalı oyunlar yavaş yavaş görülür. Çocuğun kas ve dil gelişimi tek başına oyun evresine göre daha iyidir (Aral vd. 2001). Çocuk başka bir çocuğun yanında aynı tür oyunu oynar. Çocuk yanında bulunan çocukların oynadıkları oyunu oynamayı tercih eder (Sevinç, 2004). Çocuklar bir arada oturup aynı oyuncaklarla oynadıkları halde etkinliklerini bağımsız olarak devam ettirirler. Oyuncaklarına yoğunlaşan çocuklar, bazen sesli düşünerek yorumlar da yapabilirler. Çocuklar oyunlarında sembolik nesnelere kullanırlar örneğin sopayı at olarak, tabağı araba direksiyonu olarak kullanabilirler, blokları bir araya getirerek farklı oyunlar da oynayabilirler. Çocuğun büyük kasları

üç yaşlarında çok geliştiğinden çocuk taklalar atar, tırmanır, yüksek yerlerde yürümeyi dener, üç tekerlekli bisiklete binebilir, topa tekme atabilir, kendiliğinden oyunlar yaratıp oynayabilir.

2.9.3 İşbirliğine Dayalı Oyun Evresi

İşbirliğine dayalı oyun aşamaları üç yaşından sonra başlamaktadır. Başlangıçta iki-üç kişilik gruplarla ve kısa süreli olarak oynarken, sonradan gerek oyunların süreleri uzar gerekse grup sayısında artışlar görülür. İlgi alanlarına göre katıldıkları grupları da değiştirebilmektedirler. Çocuğun akranlarıyla bir takım şeyleri paylaşması ve birlikte başarma duygusu onların gruplarını seçmelerinde etkili olmaktadır. Gelişim düzeyi aynı ya da benzer olan çocukların genellikle aynı grupta oldukları gözlemlenmektedir (Şahinkaya, 2008). Bu evrede çocuklar yaratıcılıklarını kullanarak bazı şeyleri inşa etmeye, aralarında yarışmaya, senaryolar tasarlamaya ve kuralları olan oyunlar oynamaya doğru gelişim gösterirler. Oyunlardaki tamamlayıcı roller çocukları sosyalleştirmekte ve bu kurallar doğrultusunda kendi aralarında karar vererek sorumluluk üstlenmiş olurlar (Sevinç, 2004).

2.9.4 Kurallı Oyun Evresi

Çocuklarda 4 yaşından sonra oyun kuralı anlayışı oluşmaya başlar. Oyunun ancak kurallara uymakla yürütebileceğinin farkındadırlar. Bu evrede oyunlar cinsiyete göre ayrılık gösterirler (Şahinkaya, 2008). Çocuklar 6 yaşında her türlü oyun ve faaliyetlere katılırlar. Çocuklar büyüdükçe taklit oyunlarında azalma görülürken, kurallı oyunlara daha çok yönelmektedirler. Kurallar oyuna başlamadan saptanmakta ve oyun sırasında değiştirilmemektedir. Bu yaştaki çocuklar grup halinde oynamaktan hoşlanırlar ve çevrelerini daha iyi tanımaya başlarlar. Çocuk, altı yaşta

artık oyun kurallarına saygılı olmayı öğrenmiştir (Aral vd. 2001). Çocuklar gerçekçi ayrıntılara daha fazla dikkat etmektedirler. Bu evrede zihinsel bileşenlerle duyuşal ve devinimsel bileşenler birlikte görülür (Sevinç, 2004).

2.10 Oyun Tercihlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Oyun yöntemi eğitim sürecinde etkili bir sistem olmakla birlikte, doğru bir şekilde planlanmamış ve uygun zamanlarda oynatılmamış oyunlar gerçekte sadece bir zaman kaybı olmaktadır. Bu tür durumlarda başarıdan çok öğrencinin geri kalarak ders saatinin uzaması ve sınıftaki yönetim kaybına yol açabilmektedir (Akandere, 2006). Oyunlar aracılığıyla ideal ve kalıcı bir başarı sağlanmak istendiği takdirde, oyun öncesinde uygun bir plan yapılmalıdır. Öncelikli olarak oyun zamanına karar verilerek, sonraki aşamada ne tür oyunun oynanması gerektiği tespit edilmelidir. Bu konuya ilişkin olarak gerekli duyarlılık ve seçicilik kapsamında bazı etkenler de devreye girebilmektedir. Bu etkenler şu şekilde ele alınabilir (Altınköprü, 2003); sınıfın büyük oluşu, sınıftaki öğrencilerin daha önceki yaşamlarına yönelik bilgi birikimlerinin sınıftaki davranışları ya da başarı düzeylerinin alt, orta ya da yüksek düzeylerden hangisine daha uygun olduğu, üzerinde çalışılan dersteki dil yapısı, fiziki ortam, gürültü unsuru, çocukların ilgi düzeyleri, uygun donanım ve araç-gereçler, kültürel farklılık ve değerlendirmelerle oyun zamanının uygunluğu gibi unsurlardır.

Oyun öncesinde gerçekleştirilen planlamanın başarıya etkisinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Bir ders planının destekleyici bir ögesi olarak oyunun kullanılması durumunda daha etkin ve başarı kazanma istendiğinde, oyuna ayrılan zamanla oyun türlerinin tespit edilmesinin de önemi vurgulanmaktadır (Güneş ve Güneş, 2011).

Önerilen çalışma ilkeleri, oyunların seçilmesinde kontrol listesinin temel ögesi olarak kullanılabilir. Buna göre (Öztürk, 2010);

- Oyunun amacına karar verilerek oyunun yapısıyla birlikte bu süreçte öğrencilere aktarılan önemli noktalar, öğretilmek istenen konularla destekleyici olarak ilişkilendirilmelidir.
- Ders sürecine oyunun hangi noktada dâhil edilmesine karar verilmelidir.
- Öğrenci sayısı oyun seçimlerini sınırlayabileceğinden oyunlardan bazıları katılımcıların bir bölümünü kapsayacak şekilde tasarlanabilir.
- Oyunların ekip gücüne mi bireysel rekabete mi dayandıkları da belirlenmelidir.
- Oyun seçimi öğrencilerin yaş gruplarına uygun olmalıdır zira daha büyük yaştaki çocukların oynayacakları oyunlar daha karmaşık bir yapıya sahip olacağından daha derin sosyal iletişimi de gerektirebilir.
- Ders uygulamalarında destekleyici özelliklere sahip etkinlik düzeylerinin ne olduğuna karar verilmeli, zira gerekenden daha ağır bir oyunun devreye sokulması çocukların oyuna uyumlarını zorlaştırabilmektedir.
- Oyunun genel yapısının ders içeriğiyle uyumlu olması önemlidir zira oyunlar arasında büyük farklılıklar olabilmektedir.
- Oyunun zamanlamasının belirlenmesi gerekir, zira başlama zamanıyla oynanacak süre başarılı sonuç elde edilmesinde önem kazanmaktadır.
- Çeşitli oyun kitaplarına başvurulması ve bunların planlı bir şekilde düzenlenmesi, dersi ilginç kılmak açısından önemlidir.

2.10.1 Okul Öncesi Dönemde Kazanılan Motor Beceriler

Çocukların hareket davranışlarının gelişimi, basit reflekslerle başlayarak, üst düzeyde eşgüdümlü hale getirilmiş motor becerilerle sonuçlanan bir süreci izlemektedir. Çocukların motor gelişimi refleksler, duruşa ait hareketler, yürüme,

koşma ve atlama gibi beceriler biçimindedir. Tüm çocukların motor gelişimi, baş kısmından ayaklara ve merkezden dışa gelecek şekilde bir yol izlemelidir. Sinir sistemiyle birlikte kasların gelişimi motor becerilerin kazanılmasında gerekli temeli hazırlamaktadır (Hazar, 2005). Erken yaşlardaki çocuğa, oyunla öğretmek koşuluyla uyguladığı spor dalına ilişkin hareket becerileri öğretilbilir (İnan, 2003). Çoban ve Develioğlu'na (2011) göre bunlar; denge, yakalama, koşma, sekme, sıçrama, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatmadır.

2.10.2 Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi

Oyun, çocuğun denetim altında tutabildiği ve kurallarına tek başına karar verdiği bir uğraştır. Çocuğun bu denetimi sağlayabildiğini hissetmesi ise önemlidir, zira çocuklar özellikle bağımsız olarak oynarken denetimin kendilerinde olduğunu hissettiklerinden, bu durum benlik gelişimlerine de destek olmaktadır. Dolayısıyla çocuk hareket serbestisi ve özgürlük duygusunu geliştirmektedir. Çocuğun oyunun sınırlarını kendi kendine belirlemesi, oyun içinde kendini daha özgür hissetmesine de neden olmaktadır (Güven, 2003).

Çocuk oyun aracılığıyla, çevresindeki her türlü maddeleri, objeleri tanımakta ve enerji birikimini kullanma olanağı bulmaktadır. Bunun yanı sıra oyun, çocuğun dikkatini toplayarak belirli bir probleme yoğunlaşmasına da katkıda bulunmaktadır. Oyun aynı zamanda, çocuğa planlı hareket etmeyi öğretmekte ve geliştirdiği oyunu uygulamaya koyarak, yapmak istediklerini ne şekilde yapacağını planlayarak kendine göre düzene koymaktadır (Ertuğrul, 2000). Oyunlar, çocukların sahip oldukları ilgi ve meraklarının çok açık ve net olarak yansıdığı önemli faaliyetlerdir, zira oyun oynarken yaşadıkları dünyayı bir anlamda yeniden tanıyıp bulmakta ve anlam kazandırmaktadırlar. Oyun, çocukların duygusal çatışmaları çözmelerine, dış dünyaya yönelik olarak farklı kuramlar geliştirip deneyimlemelerine ve sosyal

becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Gazezoglu, 2007). Eğitimle oyun arasına belirgin ve net sınırların konması ise, çocuğu kalıcı ve aktif öğrenmeden uzaklaştırarak hem psikolojik hem zihinsel yönden sıkıntılar yaşamasına açabilmektedir. Oyun oynamanın çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve motor becerisi alanı ile öz bakım becerilerinin gelişiminde oldukça etkin olduğu söylenebilir (Öncü ve Özbay, 2006). Okul öncesi öğretmeni ve ebeveynler oyunu her alanda etkin kullandıklarında, çocuğun her alana aktif olarak katılımını sağlanabilir. Oyun, çocuğun gelişimi vazgeçilmez unsurlardandır ve çocuk oyun oynamadığı taktirde fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini tam olarak sağlayamadığından, oyun gereksinimini sağlayamayan bir çocuğun, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı olduğu söylenemez (Dönmez, 2000).

2.10.3 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Serbest Zaman Etkinlikleri

Serbest zaman etkinlikleri okul öncesi eğitimde günlük planın ilk etkinlikleridir. Bu etkinlikler planlı ve programlı bir etkinlik grubu olup çocuğu diğer etkinliklere ve güne hazırlama özelliği taşıdığı için mümkün olduğunca ilk etkinlik olarak planlanmalıdır.

2.10.3.1 Serbest Zaman Faaliyetlerinin Tanımı ve Önemi

Serbest zaman faaliyetlerinin öncelikli amacı çocukların birlikte oynamayı ve çalışmalarını öğrenmelerini sağlamaktır. Etkili bir okul öncesi eğitim programında çocukların kendi kendilerine oynayarak öğrenmelerini gerçekleştirdikleri serbest zaman etkinlikleri oldukça önemlidir. Köşelerde oyun olarak da isimlendirilen serbest zaman etkinlikleri çocuk oyunlarından “yapılandırılmamış oyun” diğer bir deyişle “serbest oyun” kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir. Serbest oyun ortamında oyunun önceden belirlenmiş kuralları ve yetişkin baskısı yoktur. Serbest zaman etkinliklerinde çocuklar bireysel ya da birkaç çocuk bir araya gelerek küçük

gruplar halinde, bir ya da birkaç etkinliği kendileri seçerek katılırlar (ağdaş vd. 2003).

Serbest zaman etkinlikleri çocuğun, kendisini ifade etmesini sağlama, yaratıcılığını geliştirme, paylaşma, işbirliği, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, başladığı işi sonlandırma konusunda kararlı olma, problem çözme, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma ve kas becerilerini geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kaliteli tüm okul öncesi eğitim programları sınıf içindeki öğrenme merkezlerini (ilgi köşeleri) içine almaktadır. Bu öğrenme merkezleri hem ocuk hem öğretmen hem de program açısından oldukça büyük bir değere sahiptir (MEB, 2006).

2.10.3.2 Serbest Zaman Faaliyetlerinde Oyun

Serbest zaman etkinlikleri ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Ancak bu araştırma çocukların kendi ilgi ve seçimleri doğrultusunda yetişkin baskısı olmadan oynayarak eğlendikleri, öğrendikleri ve geliştikleri ilgi köşelerinde oyunu konu edindiğinden bu bölümde ilgi köşelerinin çocuğun gelişimi ve eğitimindeki önemi, özellikleri ve köşelerde bulundurulması gerekli materyaller ele alınacaktır. Serbest zaman etkinlikleri içinde yer alan ve öğretmen yönlendirmesi olmadan çocuğun kendi isteği ve ilgisi doğrultusunda seçip katıldığı sanat etkinliklerinin yapıldığı alan sanat köşesi olarak değerlendirilecektir.

Çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip olan unsurlardan birisi de evre faktörüdür. Bu ocuğun yaşadığı ailesi, okulu ve mahallesidir. ocuk çevresinde gördüklerini gözlemler, taklit etmeye ve öğrenmeye çalışarak, olaylar ile bütünleşerek kişiliğini ortaya koymaya çalışır (ağdaş vd. 2003). Okul öncesi dönemde çocuklara amaçların kazandırılabilmesi için uyarıcı ortamın, onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, gelişimi ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte düzenlenmesi

gereklidir. Uyarıcı ortamın düzenlenmesindeki özellikler, çocukların gelişimleri, yeni davranışlar geliştirebilmeleri, yaratıcılığa yöneltilmeleri açısından oldukça önemlidir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir etkinliğe yönelmeleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi, ancak iyi düzenlenmiş bir öğrenme ortamı ile gerçekleşebilir. Bir okul öncesi eğitim kurumunun en önemli bölümünü oluşturan sınıflar, okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerine dönük davranışları kazandırıcı etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamlardır (Artan, 2005). İsviçreli eğitim reformcusu Pestalozzi (1746-1827) çocukların kendilerine ait ortamda birbirleriyle doğrudan etkileşimde bulunarak öğrendiklerine inanmış ve yaparak öğrenmenin eğitim ve kişisel deneyimler arasındaki organik bağ olduğunu üzerinde durmuştur (Demiriz vd. 2003).

Sınıfın ortası grup aktiviteleri için boş bırakılmalı masa ve sandalyeler ortaya konulmamalıdır. Masanın ortaya konulması ilgi köşelerinin zorunlu olarak kenara kaymasına neden olurken aynı zamanda sınıfa akademik bir atmosfer vererek çocukların günün büyük kısmını masa başı aktivitelerinde geçirdiği hissini uyandırmaktadır. Malzemeler çocukların erişebileceği şekilde yerleştirilmelidir. Materyal sayısı yeterli olmalı böylece çocuk bir malzemeyle oynamak için sıra beklememelidir (Ancak paylaşım gibi sosyal becerilerin kazanımı için oyuncak sayısı zaman zaman eksiltilebilir). Oyuncak ve aktivitelerde sık sık değişiklik yapılmalıdır (Demiriz vd. 2003).

2.10.3.3 İlgi Köşeleri (Öğrenme-Aktivite Merkezleri)

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken ilgi köşeleri aşağıda sıralanmaktadır.

Blok köşesi; Bu köşe çocukların büyük ve küçük motor kaslarını destekleyen, düşünerek, sebep-sonuç ilişkisi kurarak, soru sorarak ve deneyerek öğrenmelerini sağlayan ve yaratıcılıklarını destekleyen bir etkinlik alanıdır. Bloklarla oynanan oyunlar, aynı zamanda çocuğun problem çözme becerisini de geliştirir. Bu köşede oynanan beraber oyunlar, yardımlaşma, iş birliği yapma gibi sosyal davranışları geliştirir. Aynı zamanda çocuklar bloklarla oynarken fikir alış verişinde bulunur, sohbet eder, yardım ister böylece dil gelişimleri desteklenir. Çocuklar bloklarla çalışırken ağırlık denge kurallarını ve yapı-inşa tekniklerini öğrenirler. Ayrıca bloklar keşfetme ve dramatik oyunları kolaylaştırır, çocuğun hayallerini dramatize etmesine ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olur. Bloklar çocuklara çok geniş öğrenme olanakları sağlar. Bu olanaklar kendi kendine anlatım, kas gelişimi ve kavramsal gelişimi kapsar. Öğretmen ve arkadaşları tarafından beğenilen yapı örnekleri çocuğun kendini tanımasına ve özgüveninin gelişmesine yardımcı olur (Özdoğan, 2004).

Evcilik köşesi; Dramatik oyun merkezi olarak da bilinen evcilik köşesi, çocukların gelişigüzel olarak oynamaları için tasarlanmış bir alandır. Evcilik köşesi okul öncesi eğitim kurumlarında mutlaka bulunması gereken köşelerden biridir. Zira çocuklar bu köşede oynamaktan büyük zevk alırlar. Aldıkları çeşitli rollerle hayal güçlerini de kullanarak değişik oyunlar oynarlar. Evcilik köşesi çocukların cinsiyet rollerini edindikleri, yaşadıkları aile ortamıyla bağlantı kurdukları merkezdir (Öncü ve Özbay, 2007).

Kukla köşesi; Çocukların oynarken zevk aldıkları ve severek oyuncaklardan biri de kukladır. Kukla köşesi çocukların hayal güçlerini geliştirmelerini, yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayan ve çocukların dil gelişimlerini destekleyen köşelerden biridir.

Kitap köşesi; Kitapla ilgili deneyimler sunan, çocukların daha sonraki yıllarda okumaya ve öğrenmeye karşı olumlu duygu ve tutum oluşturmalarına imkan veren, kitap sevgisi aşıl原因an bir köşedir. Bu köşede çocuklar ilgilerine göre farklı kitapları inceleme fırsatı bulurlar, kitap tutmayı, sayfalarını çevirmeyi, resimlerinden anlam çıkarmayı öğrenir, kitabı koruma alışkanlığı kazanırlar.

Müzik köşesi; Çocukların ses ve ritim duygusunu keşfetmesine imkân veren bir alandır. Aynı zamanda çeşitli müzik ve müzik aletlerinin yardımıyla ses ve müzik eğitimi de burada verilir (Ellialtıoğlu, 2005).

Fen ve matematik köşesi; Çocukların gözlem yapabilmesi için, araştırma, inceleme ve keşfetmeye yönelten etkinliklerin yapıldığı bir bilim köşesidir. Bilim/fen ve matematik köşesi, çocuklar için ilgi ve merak uyandıran, merak ettiklerini ölçüp-tarttıkları düşündükleri, fen ve matematik dünyalarında problem çözme becerilerini kazandıkları, günlük yaşam içerisindeki fen ve matematiksel olayların bir bölümünü gördükleri ve matematiksel kavramların öğrenildiği kısaca bilimsel düşünmenin geliştiği bir yerdir (Özdoğan, 2004). Fen ve matematik köşesi çocuğu araştırmaya yönlendirerek, merak duygusunu artırır. Bu yolla çocuk kendini ve yaşadığı çevreyi gözlem ve deney yoluyla tanıma ve algılama imkânı bulur. Ayrıca günlük yaşantısındaki matematik kavramlarının farkına vararak matematiksel kavramları eğlenceli ve somut olarak öğrenir ve matematiğe olumlu bir yaklaşım sergiler. Bununla birlikte belli bir obje ve uyarıcıya dikkatini toplamayı ve olaylar arasında ilişki kurmayı öğrenir.

Eğitici oyuncak (masa oyuncakları) köşesi; Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gerekli köşelerden biri de eğitici oyuncak köşesidir. Çocukların oynayarak öğrenmeleri esasına dayanan oyuncaklardan oluşan bu köşe çocukların bazı kavramları geliştirmelerine, obje ve olayları daha iyi anlamalarına yardımcı

olur. Çocuklar buradaki oyuncaklarla çeşitli kavramları, nesnel arasındaki ilişkileri öğrenirler, eşleştirme, gruplama ve sıralama yapma yeteneklerini geliştirirler. Eğitici oyuncaklar çocuklarda problem çözme, kavram oluşumu, düşünme, karar verme, akılda tutma gibi birtakım zihinsel yeteneklerin gelişimine yardımcı olduğu gibi çocukların dikkat süresini ve yoğunluğunu geliştirmelerini de sağlar. Çocuk bu köşede eğitici oyuncaklarla oynarken, oyuncağın amacına uygun yönergelere uygun davranmayı öğrenir (Poyraz, 2003).

Sanat köşesi: Sanat köşesi, sınıfın içerisinde çocukların görsel ürünler yaptığı ve yapılan ürünlerin sergilendiği, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, duygularını ifade etmelerini sağlayan, estetik duygularını ve el becerilerini geliştiren sanat etkinliklerinin yapıldığı bir köşedir. Günlük planda sanat etkinliklerine ayrıca yer verilse de sanat için sınıfta özel bir köşe düzenlenmeli ve diğer köşelerde olduğu gibi çocuklar burada istedikleri zaman çalışabilmelidir. Sınıftaki sanat köşesi çocukların istedikleri zaman sanat etkinlikleri yapmalarını sağlayacak bu amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır (Öncü ve Özbay, 2007).

2.10.3.4 İlgili Köşelerinde Oyun Faaliyetlerine İlişkin Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Tüm dünyada çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri ve kademeleri incelendiğinde sistemin yapısı ne olursa olsun bu sistemlerdeki ve kademelerdeki en önemli öğenin öğretmen olduğu görülmektedir. Çünkü sistemlerin temel aldığı programların kullanıcıları ve uygulayıcıları öğretmendir. Güler (2003), okul öncesi eğitim programlarının incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada, programların ne kadar nitelikli hazırlanmış olursa olsun sürekli olarak ve herkes tarafından aynı uygulanamayacağını ve hazırlanan programların uygulayıcı öğretmenler tarafından özümsemedikçe etkili olamayacağı sonucuna varmıştır. Erşan (2006), okul öncesi

eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılarının incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada rretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki tutum ve davranışlarının çocukların algılarını etkilediğini belirlemiştir. Bu nedenle rretmenlerin, rretmenlik yapacağı alanla ilgili yeterli bilgi ve becerilere sahip olması ve bunu uygulamaya aktarabilmesi, çocukların gelişim ve eğitimlerinde ne kadar büyük bir rolü ve sorumluluğu olduğunu bilmesi çok önemlidir.

Okul ncesi eğitim, eğitim kademeleri dikkate alındığında, en alt kademe gibi görünse de önemi ve katkısı dikkate alındığında birinci derecede önemlidir. Bilindiği gibi insan yaşamının en değerli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır. Böylesine önemli bir dönemde görev yapan okul öncesi rretmenlerinin niteliklerinin yüksek olması, henüz bağımsızlığını kazanmamış, gelişimde en kritik yıllarını geçiren ve bu süreçte eğitimcinin desteğine ihtiyaç duyan çocuklar açısından oldukça önemlidir (Gürkan, 2007; Zembat, 2007).

Oyunu araştıran birçok eğitimci, okul öncesi eğitimde oyunun niteliğini arttırmak ve çocuklarda öğrenmeyi sürekli geliştirebilmek için, oyun ortamının rretmen tarafından düzenlenip, gerekli malzemeleri sağlayarak yapılandırılmasının öneminden bahsetmiş ve etkili bir rretmenin oyun ortamındaki tüm detayları çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir. ğrenme ortamlarının düzenlenmesinde rretmenin yerine getirmesi gereken görevleri ve rolleri vardır. Bu rol ve sorumluluklar gözlemci olmak, planlama ve düzenleme yapmak, katılımcı ve rehber olmak, iletişimci ve etkileşimci olmak ve değerlendirme yapmak olarak sıralanabilir (Tüfekçioğlu, 2001). rretmenin köşelerde oyun etkinliklerindeki görevi çocukları oyun da nasıl kontrol edeceği değil, oyun oynanacak çevreyi çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde oluşturmak ve kontrol etmektir. Yetişkin tarafından üstlenilen görev oyun ortamını

sınırlandırmak değil oyun ortamını zenginleştirmektir. Öğretmen aynı zamanda iyi bir gözlemci olmalı, çocukların bütün köşelerden yararlanmalarını sağlamalı, ilgilenmedikleri köşeleri tespit ederek bu köşelerle ilgili yeni düzenlemeler yapmalı çocukların bu köşelerden de yararlanması için rehberlik etmelidir (Zembat, 2007). Çocukların çalışmalarında serbest bırakılması, bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmaları açısından önemlidir (Aral vd. 2001). Öğretmen bir araştırmacı gibi çocukları incelemeli onların ilgilerini ortaya çıkarmaya çalışmak için zengin eğitim ortamları düzenlemelidir.

2.11 Konu ile İlgili Araştırmalar

Lobman (2001), bir üniversitenin bünyesindeki anaokulunda oyun ortamı özelliklerini, oyun ortamlarında öğretmen tarafından ve çocuk tarafından yönlendirilen faaliyetler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf ortamında kırk sekiz saat süresince yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin çocuklara yönelik oyun ortamları hazırladığı ve çocukları desteklediği bu yaklaşımında çocuklar üzerinde olumlu etki yarattığını belirtilmiştir.

Demirdalç (2003) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve oyuncak seçimi, kullanımı becerilerini incelemiştir. Araştırma Çorum ilinde 95 öğretmenle anket yoluyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin günde bir saat serbest oyun etkinliklerine zaman ayırdıkları, bu süreyi belirlerken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, günlük plana uygun olmasını dikkatte aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca oyun etkinliklerini planlarken eğitimsel amaç belirledikleri, oyun sırasında araç-gereç kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları ayrıca öğretmenlerin sanat ve geçici köşe hazırlamaya gereken önemi vermediklerini de göstermiştir.

Özyeşer (2006) tarafından farklı sosyoekonomik düzeydeki 3-6 yaş çocuklarının anne-babalarının oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerini ve çocukların sahip oldukları oyun ve oyuncak materyallerini incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların bahçede ve sokakta, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların ise, kendi odalarında oynamayı sevdiğileri saptanmıştır. Alt sosyoekonomik düzeydeki erkek çocukların dışarıda, üst sosyoekonomik düzeydeki erkek çocukların ise bilgisayarla oynamayı sevdiğileri belirlenmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocukları eğitici oyuncaklara ve manipülatif oyuncaklara daha az sahiptirler. Alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler, çocuklarına doğum gününde, özel günlerde ve ekonomik kaygısı olmadığında oyuncak alırken, üst sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler çocuklarına ihtiyaçları olduğunda oyuncak almaktadır. Alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin oyuncak satın alırken, oyuncağın ekonomik olmasına dikkat ettikleri, üst sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise, çocuklarının gelişim düzeylerine, ilgi ve isteklerine dikkat ettikleri saptanmıştır.

Karaman'ın (2009) okul öncesi okuluna giden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel üslupları ile bilişsel ve toplumsal oyun sınıflamasına göre, gözlemlenen oyunları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma için seçilen anaokullarından, "Çocuklar için Gizlenmiş Şekiller Testi", oyun davranışlarını gözlemlemek için, "Oyun Gözlem Formu" kullanılmıştır. Oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak örnekleme oluşturan çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği gözlenmiştir.

Katlav (2014) KKTC'de yapmış olduğu çalışmada oyunun 3-5 yaş okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine göre araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi planlarında oyunlara yer

verdiği sonucuna ulaşılmış, öğretmenler oyunun öneminden bahsederek; eğer planlarında oyuna yer veremiyorlar ise bunun yalnızca zamandan kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların konulara dikkatlerini çekmek, ve çocukların oyun ile daha iyi öğrendiklerini araştırma katılımcıları tarafından vurguladığı araştırma sonucuna ulaşmıştır.

Kadim'in (2012) okul öncesi öğretmenleri oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre olarak yapmış olduğu araştırmasında anaokulunda ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları yüksek iken, anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları oldukça düşük çıkmıştır.

İnan (2011)'ın özel anaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin oyun seçimleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapmış olduğu araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin; oyunların çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini, oyunun çocuğun gelişimine katkılı olduğunu ve programlarda oyuna yeterli zaman ayrıldığını düşündüklerini belirlemiştir.

Tortop ve Ocak (2010) yaptıkları araştırmalarında, ilköğretim birinci kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlemek için öğretmenlere bir anket uygulamışlardır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda; sınıf öğretmenlerinin kendilerini eğitsel oyun uygulamalarına yönelik düzeyleri açısından kendilerini yeterli bulduklarını tespit etmişler. Erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere oranla daha yeterli buldukları görülmüş, ayrıca aktif spor yapmış veya bir şekilde sporla ilgili olan sınıf

öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu ve kendilerini daha yeterli gördükleri belirtmişlerdir.

Çelen (1999), çocukların oyun hakkına ilişkin ana-baba tutumlarını incelediği araştırmasında, ebeveynlere “Çocuğun Oyun Hakkı” ile ilgili tutum ölçeği uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda anne ve babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumlarında ana-babanın sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim durumlarının etkili olduğu, çocuklarının cinsiyetinin ise bu tutumları etkilemediği bulunmuştur.

Ahioğlu (1999) sembolik oyunun dört yaş çocuklarının dil kazanımına etkisini araştırdığı çalışmasında yaşları 48-54 aylar arasında bulunan 7’si kız 5’i erkek 12 çocukla çalışmıştır. Çocukların altısı deney altısı kontrol gurubunu oluşturmaktadır. Deney gurubu ile yapılan sembolik oyun uygulamaları yirmi beş dakikadan haftada üç kere olmak üzere iki ay sürdürülmüştür. Uygulamalar sırasında ses kayıtları alınmıştır. Analizler sonrasında, ortalama söz uzunluğu değişkeni deney ve kontrol gurubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar okul öncesi dönemdeki çocuklarda, uygulanan sembolik oyun eğitiminin, çocukların dil gelişimi düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu göstermiştir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarının incelendiği bu çalışma nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma bir yöntemdir. Karma yöntem araştırması; araştırmacı veya araştırma ekibinin anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımların bileşenlerini birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin birçok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımlar içermektedir. Bir yöntem olarak, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel öncülü nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs'ta bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır, Araştırmanın örneklem grubunda ise Doğu Akdeniz Üniversitesi ve Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke

Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarının son sınıflarında öğrenim görmekte olan 196 öğretmen adayı yer almaktadır.

3.3 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	151	77,0
Erkek	45	23,0
Toplam	196	100,0

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, %77,0'ı kadın, %23,0'ının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise Türü	N	%
Meslek Lisesi	87	44,40
Genel Lise	80	40,80
Anadolu Lisesi	25	12,80
Fen Lisesi	4	2,00
Toplam	196	100,00

Katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre dağılımları incelendiğinde, %44,40'ının meslek lisesi, %40,80'nin genel lise, %12,80'inin anadolu lisesi %2,0'ının fen lisesinden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Öğrenim Görmekte Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölüm	N	%
Okul Öncesi	116	59,2
Zihin Engelliler	57	29,1
Sınıf	23	11,7
Toplam	196	100,0

Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölüm türü incelendiğinde, %59,2'sinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde, %29,1'i zihinsel engelliler öğretmenliği %11,7'sinin sınıf öğretmenliği, bölümünde okudukları görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Daha Önceden Oyun Eğitimi İle İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Daha Önceden Oyun Eğitimi İle İlgili Ders Aldınız Mı?	N	%
Evet	171	87,2
Hayır	25	12,8
Toplam	196	100,0

Katılımcıların daha önceden oyun eğitimi ile ilgili ders alma durumları incelendiğinde, %87,2'si daha önce oyun eğitimi ile ilgili ders alırken %12,8'inin daha önceden oyun eğitimi ile ilgili ders almadıkları görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Oyun İle İlgili Alınan Ders Türüne Göre Dağılımları

Oyunla İlgili Alınan Dersler	N	%
Şarkı Öğretimi ve Müzik Eğitimi	57	29,1

Oyun Eğitimi ve Çocukta Oyun Gelişimi	54	27,6
Çocuk Edebiyatı ve Görsel Sanatlar	49	25,0
Drama ve Beden Eğitimi	36	18,4
Toplam	196	100,0

Katılımcıların oyunla ilgili olduğunu düşündükleri dersler incelendiğinde, %29,1'i şarkı öğretimi ve müzik eğitimi, %27,6'sı oyun eğitimi ve çocukta oyun gelişimi, %25,0'ı çocuk edebiyatı ve görsel sanatlar, %18,4'ü drama ve beden eğitimi dersleri aldıkları görülmüştür.

3.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından “Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anketi” üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarını belirlemek amacıyla alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanmış ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görmekte oldukları bölüm, daha önceden oyun eğitimi ile ilgili ders alma durumu, oyun ile ilgili alınan ders türüne göre dağılımları ve oyun ile ilgili alınan ders türüne göre dağılımları olmak üzere kişisel bilgiler oluşmaktadır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algılarının derinlemesine incelenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan yedi tane açık uçlu soru yer almıştır. Üçüncü bölüm ise oyunun kapsamı, tanım veya kavramsallaştırma, oyuna yönelik tutum ya da oyun yaklaşımı, oyunun doğası, oyun pedagojisi, oyunun işlevi olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşup öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algılarını belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Yurtiçi ve yurtdışı ilgili araştırmaların

incelemesi sonucunda Türkçe olarak geliştirilen beş alt boyutlu ve yaklaşık 18 maddelik anket formu okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, eğitim bilimleri, ölçme ve değerlendirme ile araştırma ve istatistik alanlarında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmış, benzer maddeler arasında seçim yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların bu maddelere ilişkin tepkilerini belirlemede likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarını belirlemeye yönelik hazırlanan likert ölçeği 1) Tamamen Katılıyorum, 2) Katılıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılmıyorum, 5) Kesinlikle Katılmıyorum şeklindeki seçeneklerden oluşmuştur. Anket formunun yapı geçerliğini hesaplamak için faktör analizi, güvenirlik için ise madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Anket formundaki her alt boyutun faktör analizi yapmada yeterli olup olmadığını belirlemek üzere başta Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği ölçütü kullanılmıştır. KMO; gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir endekstir. Bu endekste oran 0.50'den itibaren kabul edilir ve ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyi sayılmaktadır. Böylece 0.50 altında olan indeks değeri kabul edilemez olarak görülürken, 0.50 – 0.59 arası “zayıf”, 0.60 – 0.69 arası “orta”, 0.70 – 0.79 arası “iyi”, 0.80 – 0.89 arası “çok iyi” ve 0.90 – 1 arası “mükemmel” indeks değeri olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996. Akt. Kalaycı, 2006).

Tablo 6: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anketine İlişkin Bilgiler

KMO	0,72
-----	------

	Ki Kare	949,69
Bartlett's	df	105
	Sig.	0,00

Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları anketine ilişkin KMO değerinin 0,721 olduğu görülmektedir. KMO değeri (0,721) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett's testi sonuçları da ($p<.05$) ($p=0,000$) verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anket Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N
0,74	15

15 maddeden oluşan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarına ilişkin güvenirlik katsayısı incelendiğinde, anket formuna ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,74 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenirliliğinin $0,60 < \text{cronbach's alpha} < 0,80$ arasında olduğundan güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğunu gösterir.

Tablo 8: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Oyunun Kapsamı	Oyun Tutumu	Oyunun	Oyun	Oyunun
		Doğası	Pedagojisi	İşlevi

Oyunun Kapsamı, tanım veya Kavramsallaştırma	r	1	0,25	0,20	0,51	0,21
	p		0,00	0,00	0,00	0,00
Oyun Tutumu ya da oyun yaklaşımı hangisi uygun olursa	r	0,24	1	0,24	0,42	0,12
	p	0,00		0,00	0	0,1
Oyunun Doğası	r	0,20	0,24	1	0,31	0,18
	p	0,00	0,00		0,00	0,01
Oyun Pedagojisi	r	0,52	0,42	0,31	1	0,23
	p	0,00	0,00	0,00		0,00
Oyunun İşlevi	r	0,21	0,12	0,18	0,23	1
	p	0,00	0,1	0,01	0,00	

Oyun algıları alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon sonuçlarına göre katılımcıların oyun algıları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde söylenebilir. ($P<0,05$), ($P=0,000$).

Aralarında en yüksek ilişkiye sahip değişkenlerin pozitif yönde 0,518'lik ilişki katsayısı ile oyunun kapsamı, tanım veya kavramsallaştırma ile oyun pedagojisi arasında olduğu görülmektedir. En düşük ilişkiye sahip değişkenlerin pozitif yönde 0,120'lik ilişki kat sayısı ile oyunun işlevi ile oyun tutumu ya da oyun yaklaşımı hangisi uygun olursa arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anket Formuna İlişkin Faktör Öz değerleri ve Varyans Açıklama Yüzdeleri

	Toplam	Varyans%	Toplam%	Toplam	Varyans%	Toplam%
M1	4,18	27,92	27,92	4,18	27,92	27,92
M2	1,91	13,14	41,00	1,91	13,14	41,06

M3	1,45	9,36	50,43	1,45	9,37	50,43
M4	1,21	8,34	58,77	1,21	8,34	58,77
M5	1,01	6,80	65,57	1,021	6,81	65,58
M6	0,87	5,64	71,22			
M7	0,75	5,00	76,25			
M8	0,72	4,80	81,29			
M9	0,61	4,3	85,37			
M10	0,52	3,81	89,18			
M11	0,46	3,30	92,49			
M12	0,46	2,77	95,26			
M13	0,35	2,35	97,29			
M14	0,25	1,63	98,93			
M15	0,11	1,71	100,00			

Yukarıdaki sonuçlara göre 15 maddeden oluşan oyun algıları 5 faktörlü (boyutlu) olduğu görülmektedir. Tabloya göre 5 faktör toplam varyansın %65,575'ini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %27,923'ünü, ikinci faktör toplam varyansın %13,137'sini, üçüncü faktör toplam varyansın %9,365'ini, dördüncü faktör toplam varyansın %8,341'ini, beşinci faktör toplam varyansın %6,809'unu açıklamaktadır.

Tablo 10: Faktör Dağılımları

İFADELER	Faktör				
	1	2	3	4	5
M1	0,98				
M2	0,75				

M3	0,42		
M5			0,53
M6			0,42
M7			0,61
M8			0,14
M9			0,35
M10			0,80
M11	0,59		
M12		0,99	
M13	0,65		
14	0,79		
15		0,47	

Tablo 10 incelendiğinde görüleceği üzere, iki (5) faktörlü çözüm en iyi sonucu vermiştir. Anketi ve araştırma modelini oluşturan beş faktör (construct) kendi içlerinde oldukça yüksek faktör yüklerine sahiptirler.

1. Faktör altında toplam 3 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile; M1, M2, M3 maddeleridir ve bu maddelere ait faktör yükleri 0,423-0,976 arasındadır.

2. Faktör altında toplam 4 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile; M5, M6, M7, M9 maddeleridir ve bu maddelere ait faktör yükleri 0,352-0,612 arasındadır.

3. Faktör altında toplam 2 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile; M8, M10 maddeleridir ve maddelere ait faktör yükleri 0,136-0,798 arasındadır.

4. Faktör altında toplam 2 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile; M12, M15 maddeleridir ve maddelere ait faktör yükleri 0,474-0,992 arasındadır.

5. faktör altında toplam 2 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile M11, M13, M14 maddeleridir ve maddelere ait faktör yükleri 0,593-0,792 arasındadır.

Tablo 11:Anketteki Her Bir Sorunun Güvenirliğe Olan Katkısı

Anket Ortalaması	Varyans ortalaması	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çıkarılan Madde
------------------	--------------------	---	-----------------

M1	60,72	41,64	0,50	0,72
M2	60,74	41,48	0,49	0,72
M3	61,17	40,05	0,39	0,72
M4	61,38	41,77	0,15	0,74
M5	60,85	39,58	0,56	0,71
M6	61,27	40,26	0,26	0,73
M7	61,04	39,34	0,47	0,71
M8	61,73	44,03	-0,07	0,77
M9	61,07	37,47	0,56	0,70
M10	61,88	38,53	0,25	0,74
M11	61,88	34,72	0,48	0,70
M12	61,25	40,14	0,31	0,73
M13	61,38	37,61	0,39	0,71
M14	61,21	35,34	0,50	0,70
M15	60,95	38,94	0,44	0,71

Tablo 11 incelendiğinde, ölçeğin güvenirliği ile ilgili maddenin diğer maddeler ile ilişkisi incelendiğinde negatif ilişkiye sahip maddenin -0,70 ile " Yetişkinlerin görevi, çocuklara oyun sırasında uymaları gereken kuralları söyleyip serbest bırakmaktır" maddesi olduğu görülmektedir. İlgili madde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin güven düzeyinin 0,77'e yükseleceği görülmektedir. Ama ölçeğin genel güvenirlik düzeyi aralığında bir değişim olmayacağından maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Veri toplama araularının uygulanması tamamlandıktan sonra araştırma verilerinin analizi için nicel olan veriler SPSS. istatistik paket programı kullanılarak ve bilgisayarda veri tabanı oluşturularak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmanın verileri aşağdaki testler uygulanarak analiz edilmiştir; niteliksel verileri ise kodlama, kategori oluşturma, betimleme ve yorumlama basamaklarını içeren, fenomenolojik veri analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Creswell, 2014).

Bölüm 4

BULGULAR VE YORUM

4.1 Katılımcıların Oyun Algısına Yönelik Niteliksel Bulguları

Öğretmen adaylarının oyuna ilişkin metaforik algılamalarını belirlemek için yöneltilen, “*Oyun... Gibidir. Çünkü...*” sorusuna verdikleri cevaplara göre ürettikleri metaforların dağılımları Tablo 12 de belirtilmektedir.

Tablo 12: Katılımcıların Oyun ... Gibidir Çünkü Düşüncelerine Göre Dağılımları

Oyun.....Gibidir..... Çünkü	N	%
Hayat	43	21,90
İşi	27	13,80
Eğlence	24	12,20
İhtiyaç	17	8,70
İç Dünyası	15	7,70
Okul	15	7,70
Öğrenme Yöntemi	14	7,10
Özgürlük	11	5,60
Anne	11	5,60
Terapi	5	2,60
Gülmek	4	2,00
Vakit	4	2,00
Yemek	4	2,00
Dil	2	1,00
Toplam	196	100,00

Araştırmaya katılan 196 öğretmen adayının “*Oyun... Gibidir. Çünkü...*” sorusuna verdikleri cevaplara göre 14 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen metaforlar Tablo 6’da görülebilmektedir. Üretilen metaforların üretilme sıklığına bakıldığında 43 katılımcıyla %21,9 oranıyla “Hayat” metaforudur. Örneğin K19 numaralı olan katılımcı “*Oyun çocuğun hayatı gibidir. Çünkü oyun çocuğun yaşamının her yerinde çok önemlidir*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

İş metaforunu, 27 katılımcının ürettiği %13,8 oranıyla “iş”, 24 katılımcının ürettiği %12,2 oranıyla “eğlence” metaforu, 17 katılımcının ürettiği %8,7 oranıyla “ihtiyaç” metaforu, 15’er katılımcının ürettiği %7,7 oranıyla “okul” ve “İç dünyası” metaforları, 14 katılımcının ürettiği %7,1 oranıyla “öğrenme yöntemi” metaforu, 11’er katılımcının ürettiği %5,6 oranlarıyla “anne” ve “özgürlük” metaforları, 5 katılımcının ürettiği %2,6 oranıyla “terapi” metaforu, 4’er katılımcının ürettiği %2,0 oranıyla “yemek”, “vakit” ve “gülmek” metaforları, 2 katılımcının ürettiği %1,0 oranıyla “dil” metaforu takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının “oyun” hakkındaki metaforik algılamalarını belirlemek üzere yapılan analizlerde, yukarıda listelenen kavramlar diğer bir deyişle, “sözcük” ler, analiz birimi olarak ele alınmış ve 3 farklı kategoride toplanmıştır.

Tablo 13: Katılımcıların Oyun Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	N	%
1-Oyun Hayattır	Hayat (43), İşi (17), İç Dünyası (15), Vakit (4)	79	40,30
2-Oyun İhtiyaçtır	Eğlence (24), İhtiyaç (17), Yemek (11), Özgürlük (11), Gülmek (4), Dil (2),	69	35,20
3-Oyun Geliştirir	Okul (15), Öğrenme yöntemi (14), Anne (11), Terapi (5)	45	22,95

Kategori 1: “*Oyun hayattır*” bu kategoride dört metafor bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 79 öğretmen adayından 43’ü “hayat”, 17’si “iş” 15’i “iç dünyası” ve 4’ü “vakit” metaforu bu kategoride yer almıştır. Aşağıda bu kategoride bulunan metafor örnekleri verilmiştir.

K19 numaralı olan katılımcı “*Oyun çocuğun hayatı gibidir. Çünkü oyun çocuğun yaşamının her yerinde çok önemlidir.*”

K18 numaralı katılımcı “*Oyun çocuğun iç dünyası gibidir. Çünkü çocuk yaşadığı şeyleri oyun yolu ile ifade eder.*”

K11 numaralı katılımcı “*Oyun çocuğun işidir. Çünkü her şeyi oyun sayesinde öğrenir.*”

K6 numaralı katılımcı “*Oyun çocuğun oyalandığı bir vakit gibidir.*”

Kategori 2: “*Oyun ihtiyaçtır*”. Bu kategoride altı metafor bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 69 öğretmen adayından 24’ü “eğlence”, 17’si “ihtiyaç”, 11’i “yemek”, 11’i

“özgürlük”, 4’ü “gülmek” ve 2’si “dili” metaforu bu kategoridedir. Aşağıda bu kategoride bulunan metafor örnekleri verilmiştir.

K42 numaralı katılımcı “*Oyun bireyin her döneminde eğlenme amacıyla uyguladığı keyifli bir aktivitedir.*”

K10 numaralı katılımcı “*Oyun çocuk için temel bir ihtiyaç gibidir. Çünkü oyun sayesinde hayatı tanır ve keşfeder.*”

K13 numaralı katılımcı “*Oyun çocuk için bir yemek gibidir. Çünkü büyümesi için nasıl yemek yemeye ihtiyacı varsa gelişimi için de oyuna ihtiyacı vardır.*”

K15 numaralı katılımcı “*Oyun çocuğun özgür olduğu ortam gibidir.*”

K66 numaralı katılımcı “*Oyun gülmek gibidir. Çünkü gülerken mutlu oluruz oynarken de mutlu oluruz.*”

K62 numaralı katılımcı “*Oyun dil gibidir. Çünkü çocuk o dille konuşur.*”

Kategori 3: “Oyun geliştirir” bu kategoride dört metafor bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 45 öğretmen adayından 15’i “okul”, 14’ü “öğrenme yöntemi” 11’i “anne” ve 5’i terapi metaforu bu kategoridedir. Aşağıda bu kategoride bulunan metafor örnekleri verilmiştir.

K4 numaralı katılımcı “*Oyun okul gibidir. Çünkü çocuk oynadıkça öğrenir.*”

K12 numaralı katılımcı “*Oyun çocuk için bir öğrenme yöntemidir. Çünkü çocuklar oyun sayesinde her şeyi keşfederler.*”

K102 numaralı katılımcı “*Oyun anne gibidir. Çünkü annesiz bir hayat düşünülemez.*”

K7 numaralı katılımcı “*Oyun terapi gibidir. Çünkü rahatlamış ve mutlu hissettirir.*”

Tablo 14: Katılımcıların Oyunu Kendi Bakış Açıklarına Göre Tanımlama Şekillerine Göre Dağılımları

Oyunun Tanımı	N	%
Eğlence	46	23,6
Öğrenme Yöntemi	43	22,1
Hayat	29	14,9
Hayal Dünyası	19	9,7
Terapi	17	8,7
Özgürlük	15	7,7
İşi	12	6,2
Mutluluk	8	4,1
İhtiyaç	6	3,1
Toplam	195	100

Katılımcıların “oyun tanımları” incelendiğinde, çoğunluğunun %23,6’sı oyunu eğlence olarak tanımladığı belirlenmiştir. Örneğin; K42 numaralı katılımcı “*Oyun bireyin her döneminde eğlenme amacıyla uyguladığı keyifli bir aktivitedir*” şeklinde açıklamıştır. Diğer yandan öğretmen adaylarının %22,1’i oyunu öğrenme yöntemi, %14,9’u oyunu hayat olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 15: Katılımcıların Oyunun Kendilerine Ne Anlam İfade Ettiklerine Göre Dağılımları

Oyun size ne anlam ifade ediyor? Kendi bakış açınıza göre açıklayınız	N	%
Öğrenme yöntemi	47	24,6
Eğlence	42	22,0
Mutluluk	24	12,6
Hayat	19	9,9
Özgürlük	19	9,9
Hayal dünyası	18	9,4
Terapi	13	6,8
İşi	6	3,1
İhtiyaç	3	1,6
Toplam	191	100,0

Katılımcıların “oyunun anlamına” yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (%24,6) oyunu öğrenme yöntemi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin; K30 numaralı katılımcı “Çocuğa öğretme ya da öğrenme aracı olduğundan oyun yaşamın kendisidir” şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının %22,0'ına göre oyunun eğlence, %12,6'sına göre mutluluk şeklinde anlamlar ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16: Katılımcıların Oyunun Eğitim Ortamında Kullanılabilir Bir Yöntem Olma Düşüncesine Göre Dağılımları

Sizce oyun, eğitim ortamında kullanılabilir bir yöntem midir?	N	%
Evet	195	99,5
Hayır	1	0,5
Toplam	196	100,0

Katılımcıların oyun eğitiminin eğitim ortamında kullanılabilir bir yöntem olup olmadığına dair görüşleri incelendiğinde, %99,5'i oyunu eğitim ortamında kullanılabilir bir yöntem olarak görmekteyken, %0,5'i oyunu eğitim ortamında kullanılabilir bir yöntem olarak görmediklerini belirtmektedir.

Tablo 17: Katılımcıların Oyununun Eğitim Ortamında Kullanıldığında Kendilerine Ne Ölçüde Yeterli Gördüklerine Göre Dağılımları

Eğer oyunu bir eğitim yöntemi olarak kullanmanız gerekirse kendinizi ne ölçüde yeterli görürsünüz?	N	%
Orta düzeyde yeterliyim	96	49,0
İleri düzeyde yeterliyim	64	32,7
Yeterli değilim	36	18,4
Toplam	196	100,0

Katılımcıların oyunu eğitim yöntemi olarak kullanmak zorunda kaldıklarında kendilerini ne derecede yeterli bulduklarına ait görüşleri incelendiğinde, %32,7'sinin ileri düzeyde yeterli, %49,0'ının orta düzeyde yeterli görürken %18,4'ünün ise yeterli görmediği belirlenmiştir. Orta düzeyde yeterli olan öğretmen adaylarının da yine bu konu da kendilerini eksik gördükleri çalışmanın diğer bölümlerinde görülmektedir.

Tablo 18: Katılımcıların Çevrelerindeki Çocukların Ne Kadar Oyun Oynadıklarını Düşündüklerine İlişkin Görüşleri

Etrafınızdaki çocukların ne kadar oyun oynadıklarını düşünüyorsunuz? Niçin?	N	%
Yeterince oyun oynamıyorlar, çünkü bilgisayar (tablet) ve tv. Oyun ortamını engelliyor	102	52,3
Çok oyun oynuyorlar oyun çağında oldukları için	33	16,9
Oyun oynamıyorlar çünkü sokaklar artık güvenli değil (savaş, çocuk istismarı vs.)	18	9,2
Yeterince oyun oynamıyorlar, bahçe ve sokak oyunlarını bilmiyorlar	17	8,7
Çok oyun oynuyorlar ancak önemli olan eğitici ve öğretici oyunlar oynamak	9	4,6
Oyun oynayamıyorlar, günlük düzende zamanları kalmıyor	7	3,6
Yeterince oyun oynuyorlar çünkü oyunla derslere motive oluyorlar	5	2,6
Yeterince oyun oynamıyorlar, çünkü proje ve okul ödevlerinden oyun oynamaya zaman kalmıyor	4	2,1
Toplam	196	100,0

Katılımcıların etraflarındaki çocukların ne kadar oyun oynadıklarına karşın ve nedenleri hakkındaki düşünceleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun (%52,3) çocukların yeterince oyun oynamadıklarını düşündükleri, buna neden olarak ise, bilgisayar (tablet) ve tv oyun ortamını engellediğini açıklamışlardır. Örneğin; K27 numaralı katılımcı “*Teknoloji geliştikçe oyun oynayan çocuk sayısı azaldı. Çocuklar artık oyun oynamak yerine bilgisayar, tablet tv ve telefonla oynuyor.*” şeklinde ifade

etmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının %16,9'u ise çocukların çok oyun oynadığı, oyun çağında olduklarına dair düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19: Katılımcıların Çocuklarla Oyun Oynama Durumları ve Nedenlerine Göre Dağılımları

Çocuklarla oyun oynar mısınız? Neden?	N	%
Evet, her zaman oynarım	129	66,2
Gerektiğinde oynarım	65	33,3
Hayır, oynamam	1	0,5
Toplam	195	100

Katılımcıların çocuklarla oyun oynama durumları ve bunun nedeni hakkındaki görüşleri incelendiğinde, %66,2'si her zaman oyun oynadığını, %33,3'ü gerektiğinde oyun oynadığını, %0,5'i oyun oynamadığını bildirmişlerdir.

4.2 Katılımcıların Oyun Algılarına İlişkin Niceliksel Bulguları

Tablo 20: Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları Anket Formuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddeleri	N	\bar{x}	S.S
M1	196	4,89	0,40
M2	196	4,87	0,43
M3	196	4,44	0,76
M4	196	4,22	0,91
M5	196	4,76	0,62
M6	196	4,34	0,96
M7	196	4,56	0,76
M8	196	3,88	1,20
M9	196	4,54	0,89
M10	195	3,72	1,32
M11	196	3,74	1,37
M12	195	4,34	0,92
M13	196	4,23	1,14
M14	196	4,37	1,27
M15	196	4,63	0,90

Tablo 13’ de yer alan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=4,37$). Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları ölçeğine ait madde ortalamaları incelendiğinde “Oyunlar çocukların çok yönlü gelişimine olanak

sağlar.” ($\bar{x}=4,89$) maddesi en yüksek ortalamaya sahipken “oyunların eğitici ve öğretici yönleri vardır.” ($\bar{x}=4,87$) maddesi en yüksek ortalamaya sahip ikinci madde ve “çocuklarla oyun oynarken eğlenceli zaman geçirdiğim için mutlu olurum” ($\bar{x}=4,76$) maddesi en yüksek ortalamaya sahip üçüncü madde olmaktadır. En düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde “Oyunlar boş zamanlarda yapılan etkinliklerdir.” ($\bar{x}=3,72$) maddesi en düşük ortalamaya sahipken, “Oyun sadece bir eğlence aracıdır.” ($\bar{x}=3,74$) maddesi en düşük ortalamaya sahip ikinci madde, “Yetişkinlerin görevi, çocuklara oyun sırasında uymaları gereken kuralları söyleyip serbest bırakmaktır.” ($\bar{x}=3,88$) maddesi en düşük ortalamaya sahip üçüncü madde olduğu görülmektedir.

Tablo 21: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

ÖLÇEK	Öğrenim Görmekte					
	Oldukları Bölüm	N	\bar{X}	SS	T	P
Öğrencilerin Oyun Algıları	İlk Öğretim	138	4,45	0,36	3,98	0,000*
	Özel Eğitim	57	4,15	0,53		

* $P<0,05$

Araştırmaya katılan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları puanlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, öğrencilerin oyun algılarının öğrenim görmekte oldukları bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t=3,978$; $p<0.05$) Öğrenim görmekte oldukları bölümü ilk öğretim ($\bar{x}=4,45$) olanların oyun algılarının bölümü özel eğitim ($\bar{x}=4,15$) olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Üniversitede ilköğretim bölümünde eğitim gören

öğrencilerin özel eğitim bölümünde eğitim görenlere göre daha yüksek oyun algısına sahip olmasının nedeni ise özel eğitimde oyunun çocukların temel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan daha karmaşık süreçler içermesi olarak açıklanabilmektedir. Ayrıca ilköğretim ve özel eğitim bölümlerinde oyun programlarına ve etkinliklerine aynı derecede yer verilmemesi de bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 22: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

ÖLÇEK	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Öğrencilerin Oyun Algıları	Kadın	151	4,40	0,425	0,168	0,062
	Erkek	45	4,26	0,526		

Araştırmaya katılan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, öğrencilerin oyun algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. ($P > 0,05$ $P = 0,062$)

Tablo 23: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algıları İlişkin Görüşlerinin Daha Önceden Oyun Eğitimi İle İlgili Ders Almış Olma Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

		Daha Önceden Oyun					
		Eğitimi İle İlgili Ders	N	\bar{X}	SS	T	P
		Alma Durumu					
Öğrencilerin Oyun Algıları	Evet		171	4,38	0,438	1,012	0,313
	Hayır		45	4,26	0,526		

Araştırmaya katılan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları puanlarının daha önceden oyun eğitimi ile ilgili ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, öğrencilerin oyun algılarının daha önceden oyun eğitimi ile ilgili ders alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (P>0,05 P=0,062)

Tablo 24: Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Örneklem ANOVA Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Lise Türü	N	\bar{X}	SS	F	P	Sheffe
Öğrencilerin Oyun Algıları	Genel ⁽¹⁾	80	4,29	0,49	3,099	0,047*	1-2
	Meslek ⁽²⁾	87	4,46	0,38			
	Diğer ⁽³⁾	29	4,34	0,44			

*P<0,05

Araştırmaya katılan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları puanlarının lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, öğrencilerin oyun algılarının

lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. ($F: 3,099, P<,05$) Oyun algılarına ilişkin görüşlerdeki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Sheffe testi sonucunda, lise türü meslek lisesi ($\bar{x}=4,46$) olanların oyun algıları lise türü genel lise ($\bar{x}=4,29$) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bölüm 5

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu Bölümde araştırmaya ilişkin tartışma sonuç ve önerilere yer verilecektir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunu kadın katılımcılar oluşturmakta (%77) ve katılımcıların % 44,40'ı meslek lisesi mezunu, % 59,2'si okul öncesi öğretmenliği öğrencisi, % 87,2'si daha önceden oyun eğitimi almış, % 29,1'i ise şarkı öğretimi ve müzik eğitimi ile ilgili ders almış üniversite öğrencileri olduğu bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların % 23,6'sı oyunu eğlence olarak tanımlamakta ve (%24,6) oranında, oyunun bir öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu (%99,5) oyunun eğitim ortamında kullanılabilir bir yöntem olduğunu ve kendilerini oyunu bir eğitim yöntemi olarak kullanma konusunda orta düzeyde yeterli gördüklerini (% 49) belirtmektedirler. Bozan'ın (2014) araştırmasına göre öğretmenlerin deneyimleri arttıkça oyun eğitimindeki öğrenme ve gelişime katkılarındaki farkındalıklarının arttığını tespit etmiştir. Bu araştırmadaki katılımcıların da henüz aday öğretmen olmalarından dolayı oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli görmeleri anlamlı bir sonuçtur. Bulgular katılımcıların çoğunlukla oyunun pedagojik işlevine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca oyun ile eğitimin yöntem olmasını önemli bulan eğitimci oranı da anlamlı bir şekilde yüksek düzeydedir. Örneğin; Sevigen

(2013), Tural (2005) ve Aksoy (2010) oyun temelli matematik oyun programını inceledikleri deneysel çalışmalarında bu tür bir programın çocukların matematik gelişiminde uzun süreli etkisinin olduğunu saptamışlardır. Bununla bağlantılı olarak Şirin (2011) araştırmasında oyun temelli sayı ve işlem kavramları programının uygulandığı okul öncesi öğrencilerin mevcut eğitim programları alan öğrencilerden daha başarılı olduğunu açıklamaktadır. Savaş'ın (2014) Sosyal Bilgiler dersinde oyun ile öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre de oyun ile öğrenmenin başarıyı arttırdığı ve oyunla öğretimin öğrenilenlerin kalıcılığında klasik yöntemle göre daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bir diğer branş olan İngilizce eğitimi için de yapılan araştırma sonucunda kelimeleri oyunlarla öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları (Şenol, 2007) ve okuduğunu kavramada daha yüksek performans elde ettikleri ortaya çıkmıştır (Atay, 2007). Okul öncesi yaş grubunda oyun ile öğrenme programı kapsamında çocukların kendilerini kaza ve tehlikelerden korumasını sağlayan öz bakım becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Gazozoğlu, 2007). Ayrıca oyun temelli dikkat eğitim programının 5 ve 6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine olumlu etkide bulunarak başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Gözalın, 2013; Savaş, 2014).Oyunlar aynı zamanda okul öncesi grubunda çocukların denge becerilerinin gelişimi, sıçrama becerileri, koşma becerileri, tenis topu fırlatma becerileri, uzun atlama gibi psikomotor becerilerinin gelişimlerinde olumlu yönde etki yaratmaktadır (Ulutaş,2011). Bunun yanında katılımcıların % 66,2'si çocuklarla her zaman oyun oynadığını fakat çocukların büyük oranda bilgisayar (tablet) ve tv gibi teknolojiler nedeniyle yeterince oyun oynamadığını düşünmektedir (% 52,3). Günümüzde değişen çevre koşulları, artan teknoloji gibi etmenlerin çocukların oyun seçiminde, öğrenme yöntemlerinde, eğitim süreçlerinde farklılık yarattığı

yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple öğrencilerin çeşitli teknolojiler nedeniyle oyun oynamaması oyun kapsamında teknolojinin kullanımı ile aşılabilecek bir sorundur. Eğitimde öğrencinin aktif katılımının önemi göz önüne alındığında interaktif oyunlar, sanal grup etkinlikleri, teknolojinin görsel, işitsel olanakları yardımı ile ve eğitiminin denetimi altında çocukları oyun kapsamında edilgen durumdan etken duruma geçirebilecektir. Bu sonuç da, katılımcıların, teknolojinin yararlı kullanımı konusunda farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmada oyun algıları anketine ilişkin verilen yanıtların ortalamaları incelendiğinde ise, eğitim fakültesinde farklı bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin, oyunları çocukların çok yönlü gelişimine olanak sağlayan ($\bar{x}=4,89$) ve eğitici ve öğretici yönleri olan ($\bar{x}=4,87$) faaliyetler olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların cevap ortalamaları, katılımcıların çocuklarla oyun oynarken eğlenceli zaman geçirmekten mutlu olduğunu göstermektedir ($\bar{x}=4,76$). Oyun algısına ilişkin olarak, oyunu boş zaman etkinliği olarak gören ($\bar{x}=3,72$), yalnızca eğlence aracı olduğunu düşünen ($\bar{x}=3,74$) ve yetişkinlere oyun esnasında yalnızca çocukları yönlendirici rol veren ($\bar{x}=3,88$) görüşlerin istatistiksel olarak düşük düzeyde oldukları bulgulanmıştır. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. ($\bar{x}=4,37$).

Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarına ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitim fakültelerinde okuyan üniversite öğrencilerinin oyun algıları, öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3,978$; $p<0,05$). Öğrenim görmekte oldukları bölümü ilköğretim ($\bar{x}=4,45$) olanların oyun algılarının özel eğitim bölümü ($\bar{x}=4,15$) öğrencilerinden daha yüksek olduğu

görülmektedir. Ayrıca t-testi sonuçları doğrultusunda öğrencilerin oyun algılarının cinsiyete göre ($P>0,05$ $P=0,062$) ve daha önceden oyun eğitimi ile ilgili ders alma durumuna göre ($P>0,05$ $P=0,062$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. İlköğretim ve özel eğitim öğretmen adaylarının oyuna ilişkin bakış açılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Beklenen düşüncelerin ve bakış açılarının aynı yöne doğru olması gerektiğidir. Bu kapsamda beklentiler doğrulanmayarak araştırmada beklenenin aksi bir sonuç elde edilmiştir. İleriki çalışmalarda, bu gibi sonuçların nedenlerinin irdelenmesi gereklidir. Araştırmaya katılan eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları puanlarının lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bulgularda ise oyun algılarının lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F: 3,099$, $P<0,05$). Bu farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Sheffe testi sonucunda, meslek lisesi mezunu olanların ($\bar{x}=4,46$) oyun algılarının genel lise mezunu olanlara göre ($\bar{x}=4,29$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç aday öğretmenlerin üniversiteye gelmeden önce, meslek lisesi düzeyinde bu kazanımı sağlamış olmaları bakımından değerlidir. Değişen toplumsal yapı içerisinde toplumsallaşma ve kültürel aktarım değişik çocukluk imgelerine ve değişik oyun- oyuncak anlayışına neden olmaktadır (Sormaz: 2010). Oyun bireylerin çocukluk dönemine öğretici özelliklerinin yanında sosyalleşme aracı olarak da katkı sağlamaktadır. Oyunlar çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimine olan katkısı nedeniyle gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; Aytekin'in (2001) çalışmasında oyun çocuğun zihinsel, fiziksel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hepsi oyunun çocuk gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Kol'un (2006) okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırması da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Yukarıda tartışılan araştırmalar oyunun her yaş grubunda çocukta öğrenmeyi kolaylaştırıcı, bireysel becerilerde ve yeteneklerde ilerleme sağlayıcı, çocukları sosyalleştirerek topluma kazandırıcı etkileri olduğunu da göstermektedir. Bu bağlamda oyunların çocukların gelişim dönemlerine uygun olan, öğretici, eğitici ve uyumlaştırıcı, çocuklara işbirliği, iş bölümü ve yardımlaşma gibi toplumsal kazanımlar sağlayan yapıda olması oldukça önemlidir. Öğretmenin oyunların programlanmasındaki önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Oyun temelli etkinliklerle öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmede, derse ilgiyi ve motivasyonu artırmada da önemli katkı sağlamaktadır (Özgenç, 2010). Gelişim odaklı, çocukların bir birey olarak toplumsal yaşama ayak uydurmasını sağlayan, başkaları ile iş yapabilme becerilerini geliştirecek türde oyunların seçilerek eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanması bir eğitimci olarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. İnan'ın (2011) yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimleri hakkındaki görüşlerini incelemiş olduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticiler, oyunun çocukların gelişimine olan katkısının bilinci ile gelişim düzeyine uygun oyunların eğitirken eğlendiren bir öğrenme ve çocuğu tanıma aracı olduğunun farkındadırlar. Öğretmenlerin oyun kavramına bakışı, tecrübesi, kişisel özellikleri, eğitim durumu gibi pek çok özellikleri oyun seçimi ve uygulanmasında belirleyici olmaktadır. Kadim'in (2012) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki öz-yeterliliklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenin mesleki yeterliliğini üniversitede aldığı eğitimden ziyade mesleki deneyimlerle şekillendiği belirtilmektedir.

Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algıları, oyunun çocuğun gelişimindeki olumlu etkisi görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrenciler seçmiş oldukları mesleğe bağlı olarak almış oldukları eğitim ile doğru orantılı olacak şekilde ocuk ve oyunu ilişkilendiren ve öğrenme sürecinde oyunun öneminin farkında olan görüşlere sahiptir. Çocukların ğrenme süreçlerinde yetişkinlerden farklı olarak deneyimleyerek ve eğlenerek öğrenmenin pekiştirici etkisinin olduğu düşünüldüğünde araştırma kapsamında ele alınan bölüm ğrencilerinin çocuklarla eğlenceli vakit geçirmekten mutluluk duyduğuna dair söylemleri ve bakış açıları eğitimin niteliği hakkında ipucu vermektedir. Öğretmen-ğrenci işbirliği ile gerçekleştirilen oyun etkinliklerinde çocuklarla vakit geçirmekten mutluluk duyan eğitimcinin varlığı taraflar arasında paylaşımı arttıarak çocukların öğrenme sürecine olumlu yönde etki edebilmektedir. Eğitim fakültesinde her iki bölümde eğitim gören öğrencilerin kendilerini oyunu bir eğitim yöntemi olarak kullanma konusunda orta düzeyde yeterli görmesinin sebebi olarak niversite ğrencilerinin eğitim aldıkları alanlarda yeterince deneyim sahibi olmamaları ve pratikte yeterince uygulama ağırlıklı bir eğitim sürecinden geçmemeleri nedeniyle oyun alanındaki mesleki yeterliliklerini ngrememeleri olarak kabul edilebilir. Kuşkusuz ğretmenlik ğrenci ğretmen iletişimi ve etkileşimi ile süreç içerisinde şekillenen bir özelliğe sahiptir. Bu sebeple deneyim hem öğretmenlerin mesleki ilerleme açısından kendilerini tanımalarına, eğitim yöntemi geliştirmelerine hem de çocukları daha yakından gözlemleyerek ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine göre oyun programları oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Araştırmaya ilişkin bir diğer önemli sonuç eğitim fakültelerinde ilköğretim ve özel ğretim bölümünde eğitim gören öğrencilerin çocukların büyük oranda bilgisayar (tablet) ve tv. gibi teknolojiler nedeniyle yeterince oyun

oynamadığını düşünmeleri olmaktadır. Günümüzde değişen çevre koşulları, artan bilgi iletişim teknolojilerinin çocukların oyun seçiminde, öğrenme yöntemlerinde, eğitim süreçlerinde farklılık yarattığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple eğitim gören öğrencilerin çeşitli teknolojiler nedeniyle oyun oynamaması oyun kapsamında teknolojinin kullanımı ile aşılabilecek bir sorundur. Eğitimde öğrencinin katılımının önemi göz önüne alındığında etkileşimli interaktif oyunlar, sanal grup etkinlikleri, teknolojinin görsel, işitsel olanakları yardımı ile ve eğitimcinin denetimi altında çocukları oyun kapsamında edilgen durumdan etken duruma geçirebilecektir.

İnsanın en önemli yaşamsal deneyim araçlarından biri olan oyun, çocuğun gelişimi için de kritik derecede işlevsel bir önem taşımakta ve çocuk gelişiminin temelini oluşturmaktadır.

Oyun sayesinde insan ilişkileri gelişir, yine oyun çocuğun bütün gelişimini de etkilemektedir. Yetişkinler oyunu, çocuğun eğlenmesi veya oyalanması olarak kabul etseler de aslında oyun, çocuk için çok ciddi bir işittir. Çocuklar oyun oynadıkça becerilerinde artış olur, yetenekleri gelişir ve oyun sayesinde kurallara uyma, karar verme, başkalarına karşı saygılı olma, grup içinde davranışlarını kontrol etme, İşbirliği yapabilme, kalıcı öğrenme, düşünüp, karar verdiği, yaptığı ve sonuçlarını kendisinin gördüğü etkinlikler sonucudur. Çocuğun yaparak, yaşayarak öğrenmesine yetişkinler fırsat tanınmalı ve buna uygun ortamlar sunmalıdır.

Çocukların öğrenmeleri gerektiği ifade edilirken, onları tamamen kendi başlarına bırakmak anlaşılmalıdır. Yetişkinler tarafından desteklenen ve kontrolü çocuklarla paylaşıcı bir ortam sağlanmalıdır. Çocukların gelecekte yüksek isteklendirme, girişken ve bağımsız düşünebilme becerisine sahip yetişkinler olmalarını sağlayabilmek için çocuğa zengin bir uyarıcı ortamı sağlanmalıdır. Bu suretle çocuk için yaratıcılık ve problem çözümü fırsat sunan bir dinamizm haline

gelecektir. Nesnelere sıralama, düzenleme, seçim yapma, karar verme ve işbirliği diğer çocukların yaptıklarına saygı gösterme gibi kural ve kavramları çocuk, oyun oynarken farkına varmadan öğrenmektedir. Oyun hayal gücünü geliştirmekle birlikte, çocuğun çevreyi gerçek yönleriyle tanıma ve araştırma olanağı sağlar. Bu koşullar altında çocuklar, oyun oynarken kısıtlanmamalı; bununla birlikte gerektiğinde çocuğa müdahale edilmelidir. Oyun amaç olarak sadece eğitim değil, çocuğun eğlenmesi ve oyundan zevk alması da önemlidir. Çocukların sürekli olarak oyun oynadıkları düşünüldüğünde oyun yoluyla eğitim daha kolay gerçekleştirilebilir. Oyunla eğitim, etkin öğrenme ya da deneyimlemeyle aktif öğrenme olarak da değerlendirilmektedir. Oyunla eğitimde çocuk tüm duyularını kullanmakta ve bu yolla kalıcı ve kolay bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır.

Okul öncesi çağı çocuklarında oyun, tüm gelişim özellikleri bakımından önem kazanmaktadır. Oyun erken çocukluk evresinin temel ihtiyaçlarından biri olduğu için, çocukların gelişimsel yönden sağlıklı olabilmeleri uyku ve gıda ihtiyaçlarında olduğu kadar oyuna da gerek duymaktadırlar. Çocuklar oynadıkları oyunlarla, zaman/mekân kavramlarıyla ilgili bilgileri doğal bir ortamda öğrenmektedir. Öğretmen adaylarının da ifade ettiği üzere günümüzde, iyi bir eğitim-öğretim yöntemi olan ve çocukların yaratıcılıklarını destekleyen oyun, çocuğun kendini ifade edebildiği en dolaysız ve kolay yol olmasından dolayı da öğretmenin çocukla iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin çocuğu tanıması, potansiyelini, çatışmalarını fark etmesi için iyi bir oyun arkadaşı ve iyi bir gözlemci olması gereklidir.

5.2 Öneriler

Öğretmen adaylarının oyuna ilişkin bakış açılarını belirlemeyi hedefleyecek olan gelecekteki çalışmalarda, Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan ilköğretim

ve özel öğretim bölümü öğrencilerinin oyuna ilişkin algıları birinci sınıftan başlayıp aynı grupta dördüncü sınıfa kadar değişim izlenebilir. Bununla ilişkili olarak, her iki meslek grubundaki adayların oyuna ilişkin bakış açılarının farklılaşmasının nedenleri okudukları program da gözönüne alınarak incelenebilir. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi dönemlerinde eğitim yöntemi olarak oyunu kullanmada etkinliğini arttıracak uygulamalara öncelik verilebilir. İlgili bilim dallarındaki uygulama çalışmalarının içerik ve nitelik bakımından geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin öğrencilik dönemlerinde ve göreve başladıktan sonra eğitime ve oyunun eğitimdeki yerine dair görüşlerinde değişim ve farklılıkların olup olmadığı değerlendirilebilir. Oyun ile eğitimde teknolojinin yeri ve kullanımı incelenerek üniversite öğrencilerinin çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili endişelerini gidermeye yönelik nedensellik araştırmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarına, bilgi teknolojilerinin gerek kendi gerekse çocukların yararlı kullanımı konularında yetkinleşmeleri için eğitimsel desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu araştırmada da belirlendiği üzere, lise türünün oyun algılayışı üzerinde etkisi ve meslek liselerinde çocuk gelişimi bölümünde alınan eğitimin, eğitim fakültesi öğrencilerinde nasıl bir farklılık yarattığı araştırılabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda oyun öğretimi ve oyun etkinlikleri konusunda daha geniş kapsamlı programlar hazırlanarak bu konuda daha yeterli öğretmenler yetiştirilebilir. Oyun ve oyun etkinlikleri teoriden çok uygulamalı bir yöntem olduğundan üniversitelerde daha çok uygulamalı olarak verilebilir. Bu çalışmanın amacı ve çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında oyuna ilişkin algı konusunda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Araştırma farklı değişkenler kullanılarak yapılabilir. Oyun algısı konusunda öğretmen adayları dışında bütün üniversite öğrencileri ile çalışılabilir. Ayrıca bu çalışmanın farklı

bölgelerde ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanmasının, karşılaştırmalar yapabilme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adak Özdemir, A. , Ramazan, A. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Cilt. 2 Sayı. 1.
- Ahioğlu, E.N. (1999). “Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi” *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akbaba, S., Kök, M ve Sağlam, S. (2003). *Eğitim Öğretimde Drama ve Oyunlar*. Erzurum: Cemre Matbaacılık.
- Aksoy, Y. (2011). “Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği” *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11: 82-106.
- Akyel, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi *Yüksek Lisans Tezi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku: Çocuk Hakları ve Korunması*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyüz, Y. (1992). “Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12 (1): 85-96.

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A.F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Antakyalıoğlu, Ş. ve Kumcu, Ş. (2010). Büyümeden Adaleti Beklemek Mümkün mü? *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları*, (Ed. H. Acar ve A.İ. Çoban), Ankara: Maya Akademi.

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: YAPA Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi Eğitim*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Arı, R. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Konya: Mikro Yayınları.

Arslan, A. (1996). *İslam Felsefesi Üzerine*, İstanbul: Vadi Yayınları.

Arslan, Y. ve Bulgu, N. (2010). “Oyunla Toplumsallaşma” *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1 (1): 8-22.

- Artan, İ. (2005). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Çevre ve Çevre Düzenlemesi” *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 86: 37-40.
- Ashiabi, G.S. (2007). “Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teachers’s Role in Play” *Early Childhood Education Journal*, 35 (2): 199-207.
- Aslan, Ö.M. (2006). “Çocukların Oyun Oynama Hakkı” 3. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, ss.195-202.
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*, İstanbul: Beta Basın Yayın.
- Ataman, A. (2003) *Gelişim Kuramları ve Kavramları. Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayan, S. ve Memiş, U.A. (2012). “Erken Çocukluk Döneminde Oyun” *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2): 143-149.
- Aydın, B. (2003). *Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, (Ed. M. Sevinç), İstanbul: Mora Kültür Yayınları.
- Aydınlı, Y. (2002). *Gazali: Muhafazakar ve Modern*, Bursa: Arasta Yayınları.
- Ballar, S. (1998). *Çocuk Hakları*, İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: YÖK Dünya Bankası Yayınları.
- Başal, H.A. (2007). “Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2): 243-266.
- Başal, H.A. (2010). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H.A., Kahraman, P.B., Derman, M.T., Kahraman, Ö. ve Sümer, H. (2014). “Otoriter ve Demokratik Tutuma Sahip Ebeveynleri olan 5-6 Yaş Çocuklarının Evcilik Oyunlarında Üstlendikleri Roller” *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2): 384-409.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baykoç, N.D. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bayrak, C. (2008). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Boyer, W.A.R. (1997). “Enhancing Playfulness with Sensorial Stimulation” *Journal of Research in Childhood Education*, 12 (1): 78-87.

- Cılga, İ. (2010). Yaşam Kalitesi Açısından Çocuk Haklarına Bütüncül Yaklaşım, *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları*, (Ed. H. Acar ve A.İ. Çoban), Ankara: Maya Akademi.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Esin Yayınevi.
- Coplan, R.J., Rubin, K.H. and Findlay, L.C. (2006). Social and Nonsocial Play, In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve*. New York: Garland.
- Çağdaş, A., Albayrak, H. ve Cantekinler, S. (2003). *Okulöncesinde Dramatik Etkinlikler*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çankırılı, A. (2005). *Benimle Oynarmısın Anne/365 Eğitici Çocuk Oyunu*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çaplı, O. (1993). *Çocukların Gençlerin Eğitimi*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Çelen, N. (2004). "Ana-Babaların Çocuğun Oyun Hakkına İlişkin Tutumları, (Ed. B. onur ve N. Güney), *Türkiye'de Çocuk oyunları: Araştırmalar*, ss.84-94. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Çoban, B. ve Devecioğlu, S. (2011). *Antrenörler ve Öğretmenler İçin Top İle Oynanan Eğitsel Oyunlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenleri, Stajyer Öğrenciler Sınıf Öğretmenleri ve Öğretim Elemanları için İlköğretim 1. Kademe Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dalkılıç, N.U. ve Gönen, M. (2009). *Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Davaslıgil, Ü. (1989). "Yaratıcılık ve Oyun" *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 71: 24-32.

Demirdalç, A. (2003). "Çorum İl Merkezinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini, Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi, Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi" *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Dönmez, N.B. (2000). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Elliältioğlu, F.M. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Enç, M. (1980). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Engindeniz, N. (2006). *Okulda Tiyatro*. İstanbul: Bu Yayınevi.

- Erbay, F. ve Saltalı, N. (2012). “Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2): 249-264.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertuğrul, H. (2000). *Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Nesil Basım Yayın
- Fetihi, L. (1999). “Çocuklar ve Oyun” *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gazozoğlu, Ö. (2007). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Özbakım Becerilerinin Kazandırılmasının Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi” *Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N.U. (2002). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gövsal, İ.A. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, M. ve Güneş, H. (2011). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Güney, N. (2002). “Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. (2007). “Öğretmen Nitelikleri Görev ve Sorumlulukları” *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Güven, N. (2003). “Erken Çocukluk Döneminde Bağımsız Oyun Gelişimi” *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Editör: M. Sevinç). ss.502-519, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Hatun, Ş. (2002). *Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri*, Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Hazar, M. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.
- Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.
- Işık, M. (2008). “Çocuk, Televizyon ve Eğitim” *Medya ve Çocuk Rehberi*, (Ed. Y. İnceoğlu ve N. Akıner), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İnan, M. (2003). *Çocuk ve Spor*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- İnan, Z. İ. (2011). Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Oyun Seçimi Hakkındaki Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Janson, U. (2001). "Togetherness and Diversity in Pre-School Play" *International Journal of Early Years Education*, 9 (2):135-143.
- Kadim, M. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1, Temmuz-Aralık 2012
- Kalaycı, Ş. (2006). SPPS Uymalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. İkinci Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Kale, R. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaman, N.G. (2009). "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2): 163-182.
- Kargı, E. (2007). Oyun: çocuklar için hastalıkla başetme sürecinde güçlü bir psiko-sosyal destek aracı. *Toplum ve Hekim*, 22, (5) : 364-367.

- Katlav, S. (2014). Oyunun Okul Öncesi Çocuklarda 3-5 Yaş Çocuklarının Gelişimine Etkileri. *International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2465> Number: 28 , p. 253-273, Autumn II 2014
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007). “Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun” *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 324-342.
- Korkmazlar-Oral, Ü. (1998). “Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı Ekibinde Pedagog ve Danışmanların Rolü” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10: 217-220.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların Oyun Oynama Hakkı ve Değişen Oyun Kültürü, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1): 1-14.
- Lobman, C.L. (2001). “The Creation of a Playful Environment in the Early Childhood Classroom: A Case Study of a Toddler and a Preschool Classroom” *Doctoral Thesis*. Columbia University Teacher College.
- Malloy, T. (1989). *Montessori ve Çocuğunuz*, (Çev. F. Öztaş ve C. Gülten), Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2007). *Oyun Etkinliği I*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- MEGEP, (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Fiziksel Gelişim*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Montessori, M. (1975). *Çocuk Eğitimi*, (Çev. Y. Güler), İstanbul: Sander Yayınları.
- Morrison, G.S. (2007). *Early Childhood Education Today*, New Jersey: Upper Saddle River.
- Oğuzkan, A.F. (2006). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onur, B. ve Güney, N. (2013). “Türkiye’de Çocuk ve Oyun” Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, http://www.gelenekseloyun.org/haber_detay.asp?haberID=98 (23.02.2016).
- Öcel, N. (2002). *İletişim ve Çocuk*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Öğretir, A.D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 94-100.

- Ömeroğlu, E. (2004). “Okul Öncesi Dönemde Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi”
(Ed. M. Sağlam), *Özel Öğretim Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
Yayımları.
- Öncü, E.Ç. ve Özbay, E. (2007). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*.
Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öz, İ. (1997). *Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdenk, Ç. (2007). “6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin
Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi” *Yüksek Lisans Tezi*, Elazığ: Fırat
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, D.S. ve Özer, M.K. (2005). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın
Dağıtım.
- Öztürk, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğitim Kitabevi.

- Öztürk, A. (2011). *Okul Öncesinde Drama*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, H. (2002). *Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Televizyon*, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Özyeşer, N.C. (2006). “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne-Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Platon, (1998). *Yasalar*, (Çev. C. Şentuna ve S. Babür), İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Platon, (2002). *Devlet*, (Çev. H. Demirhan), İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Poster, M. (1989). *Eleştirel Aile Kuramı*, (Çev. H. Tapınç), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*, (Çev. K. İnal), Ankara: İmge Kitabevi.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*, Anı Yayınları, Ankara.
- Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Razon, N. (1985). *Okulöncesi Eğitimde Oyun ve Oyunda Yetişkinin İşlevi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Saban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Salzmann, C.G. (2006). *Çocukları Yanlış Eğitimden Yolları*. (Çev. A. Çankırılı) İstanbul: Zafer Yayınları.

San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sarıçiçek, A. (2012). “Ruhsal ve Fiziksel Gelişim”
<http://tip.ikc.edu.tr/files/31/pdfler/Ders%20Materyelleri/Psikoseksel%20Sosyal%20Geliim%20Evreleri.pdf> (10.02.2016).

Saygılı, S. (2007). *Çocuklarımızın Başarısı Elimizde*, İstanbul: Elit Kültür Yayınevi.

Sel, R. (1995). *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Serozan, R. (2005). *Çocuk Hukuku*, İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Seyrek, H. ve Sun, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Mey Yayınları.

Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012) “Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3): 985-1008.

Söylemez, S. (2007). *Çocuk ve Disiplin*, İstanbul: Morpa Yayınları.

Şahin, A. (2007). “Çocuk ve Çocukluk” *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* (Ed. Ö. Yılar ve L. Turan), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şahinkaya, R. (2008). *Çocuk Psikolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Şimşek, T. (2004). *İlköğretimde Drama Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Suna Yayıncılık.

Tan, M. (1994). “Çocukluk: Dün ve Bugün” (Der. B. Onur), *Toplumsal Tarihte Çocuk*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Toksoy, A.C. (2010). “Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları” *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 1: 205-220.

Topkaya, İ. (2004). *Oyun, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-22.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, Ü. (2013). *Çocukta Oyun Gelişimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Türk Ansiklopedisi, (1982). C.12, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, C.2, İstanbul: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Uluğ, O.M. (1999). “Niçin Oyun?” *Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: Göçebe Yayınları.

Ulutaş, A. (2011). “Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (6): 233-242.

UNICEF, “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”
http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23e.html (26.12.2015).

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil*, (Çev. S. Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wood, E. and Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Childhood Curriculum*, London: Paul Chapman Publishing.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Ana Baba ve Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Çocukluğun İlk Altı Yılı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Adana: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1987). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yörükoğlu, Y. (1983). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, Ankara: Aydın Kitabevi.

Yurtsever-Kılıçgün, M. (2015). “Çocukluk Tarihinde Oyuna İlişkin Görüşler” Ders Notları, <http://www.erzincan.edu.tr/userfiles/files/DERS%20NOTU%20III%20%20C7OCUKLUK%20TAR%DDH%DDNDE%20OYUNA%20%20DL%DD%DEK%DDN%20G%D6R%DC%DELER.pdf> (24.02.2016).

Zembat, R. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.

Zembat, R. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

EKLER

Ek 1: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Yazısı

Ek1: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Yazısı



Sayı: ETK00-2016-0050

04.05.2016

Sayın Mehmet Ali Ateş
Okul Öncesi Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **25.04.2016** tarih ve **2016/25-05** sayılı kararı doğrultusunda "**Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Farklı Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Oyun Algılarının İncelenmesi**" konulu anket çalışmanız Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.



Doç. Dr. Şükrü Tüzmen
Etik Kurulu Başkanı