

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OYUN ALGISI

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Ekrem Cengiz AKDENİZ**

**Danışman
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA**

Aralık 2022, ERZİNCAN

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OYUN ALGISI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Ekrem Cengiz AKDENİZ**

**Danışman
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA**

Aralık 2022, ERZİNCAN

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA danışmanlığında **Ekrem Cengiz AKDENİZ** tarafından hazırlanan “**İlkokul öğrencilerinde oyun algısı**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**’nda **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

25/11/2022

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

Üye : Doç. Dr. Şükran CALP

Üye : Doç. Dr. Oğuzhan KURU

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.../ 2022 tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

... / ... / 2022

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Ekrem Cengiz AKDENİZ



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Program Adı : Sınıf Eğitimi
Tez Başlığı : İlkokul öğrencilerinde oyun algısı

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 81 sayfalık kısmına ilişkin 04/09/2022 tarihinde **IThenticate/Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: %8' dir.

Filtrelemeye **alıntılar dahil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimedenden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim./...../.....

Danışman: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

Ekrem Cengiz AKDENİZ

İmza

İmza

ÖN SÖZ

Tez yazım süresince; bilgisi ve tecrübeleriyle bana her konuda destek sağlayan, çalışmamda yoluma ışık tutan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Alper KAŞKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin her aşamasında bana olan inancını kaybetmeyen, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Merve GÜZEL AKDENİZ 'e, çocuklarım Mustafa Sefa AKDENİZ ve Esma Sena AKDENİZ 'e annem Sevinç AKDENİZ ve babam Umur AKDENİZ 'e sevgilerimi sunarım.

Ekrem Cengiz AKDENİZ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OYUN ALGISI

Ekrem Cengiz AKDENİZ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Aralık 2022

Danışman: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

ÖZET

İlkokul çağındaki çocukların oyun algısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada keşfedici karma desen uygulanmıştır. Keşfedici karma desene uygun olarak araştırma nitel ve nicel iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nitel aşamada Elâzığ ilinden 8-10 yaşları arasında 14 gönüllü ilkokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Fenomonolojik desende gerçekleştirilen nitel aşamada katılımcılara 13 açık uçlu soru sorulmuş olup verdikleri yanıtlar içerik analiziyle analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, literatür taramasından elde edilen bilgiler ve uzman görüşü alınarak 6 faktörlük ve 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzuna 303 katılımcıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve yapılan analiz sonucunda ölçeğin 4 faktörlük ve 14 maddelik son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analiziyle (DFA) ölçeğin faktör yapısının doğrulanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Nicel aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Algısı Ölçeği 421 katılımcıya uygulanmış ve dağılımın normal olmasından hareketle parametrik testler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin oyunu eğlenceli, öğretici, çoğunlukla park-bahçede ve arkadaşlarıyla oynanan, kurallı ve planlı bir etkinlik olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul öğrencilerinin algısına göre oyunun; kurallı ve uyum içerisinde olunan, mutlulukla ilişkili, öğretici ve sosyalleşmeyi sağlayan bir etkinlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bazı demografik verilerine göre farklılaşmalar incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun, İlkokul Öğrencisi, Oyun Algısı, Ölçek Geliştirme

PERCEPTION OF GAME IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ekrem Cengiz AKDENİZ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, December 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA

ABSTRACT

In this research, which was carried out in order to determine the game perception of primary school-age children, an exploratory mixed pattern was applied. In accordance with the exploratory mixed design, the research was carried out in two stages, qualitative and quantitative. 14 voluntary primary school students between the ages of 8 and 10 from the province of Elazığ participated in the study. In the qualitative stage carried out in the phenomenological pattern, 13 open-ended questions were asked to the participants and the answers they gave were analyzed by content analysis. The findings obtained as a result of the analysis, the information obtained from the literature review and the expert opinion were taken and a 6-factor and 32-item item pool was created. Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied to the item pool with 303 participants and as a result of the analysis, the final version of the scale with 4 factors and 14 items was created. In order to verify the factor structure of the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to verify the factor structure of the scale. In the quantitative phase of the study, the Game Perception Scale developed by the researcher was applied to 421 participants and parametric tests were performed based on the normal distribution.

According to the findings obtained at the qualitative stage of the research, it was concluded that primary school students perceive the game as a fun, instructive, mostly played in the park-garden and with friends, as a regular and planned activity. In the quantitative dimension of the research, according to the perception of primary school students, the game; it is a regular and harmonious activity, associated with happiness, educational and socializing. In addition, according to some demographic data of the participants, the differences were examined and various results were reached.

Keywords: Game, Primary Student, Game Awareness, Scale Development

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OYUN ALGISI

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ	iiiv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. Oyun.....	5
1.1.1. Oyunun Tanımı	5
1.1.2. Oyunun Önemi	8
1.1.3. Oyunun Tarihsel Gelişimi	12
1.1.4. Oyunla İlgili Yaklaşımlar.....	15
1.1.5. Çocukların Oyun Seçimini Etkileyen Faktörler	16
1.1.6. Oyun Çeşitleri	21
1.1.7. Oyun Teorileri.....	24
1.1.8. Oyun ve Gelişim Aşamaları	34

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	42
2.2. Çalışma Grubu	43
2.2.1. Nitel Aşama Çalışma Grubu	43
2.2.2. Nicel Aşama Çalışma Grubu.....	44
2.3. Veri Toplama Araçları	46
2.3.1. Nitel Aşamada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	46

2.3.2. Oyun Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi	46
2.4. Verilerin Toplanması	54
2.5. Verilerin Analizi	54
2.5.1. Nitel Aşamada Verilerin Analizi.....	54
2.5.2. Nicel Aşamada Verilerin Analizi	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Nitel Aşamada Elde Edilen Bulgular	56
3.2. Nicel Aşamada Elde Edilen Bulgular	59
3.2.1. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarına İlişkin Bulgular.....	59
3.2.2. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi.....	60
3.2.3. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi.....	61
3.2.4. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Kendine Ait Odasının Olup Olmamasına Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	61
3.2.5. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	62
3.2.6. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Aile Yapısı Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	63
3.2.7. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	64
3.2.8. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Ebeveynlerin Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	65
3.2.9. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	66
3.2.10. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar	69
4.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Sonuçlar.....	69
4.1.2. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Sonuçlar	70
4.2. Öneriler	78

KAYNAKÇA.....	80
ETİK KURUL ONAYI	86
EKLER	87
ÖZGEÇMİŞ	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Faktör Yapısına İlişkin Yamaç Grafiği.....	50
Şekil 2.2: Modele İlişkin Yol Diyagramı.....	53



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Nitel Aşama Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	44
Tablo 2.2: Nicel Aşama Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	45
Tablo 2.3: İlkokul Öğrencileri Oyun Algıları Ölçeği Madde Havuzu	47
Tablo 2.4: Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Test Bulgularına İlişkin Tablo	49
Tablo 2.5: İlkokul Öğrencileri Oyun Algıları Taslak Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri.....	49
Tablo 2.6: Doğrulamalı Faktör Analizinin Uyum İndisleri	51
Tablo 2.7: Alt Boyutlar ve Alt Boyutlara İlişkin Maddeler.....	52
Tablo 3.1: İlkokul Çağındaki Çocukların Oyun Algılarına İlişkin Cevapların Dağılımı	57
Tablo 3.2: Araştırmaya Dahil Olan İlkokul Çağındaki Çocukların Oyun Algısı ve Alt Boyutlarına Dair İstatistikler	59
Tablo 3.3: Katılımcıların Oyun Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları	60
Tablo 3.4: Katılımcıların Oyun Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları	61
Tablo 3.5: Katılımcıların Oyun Algılarının Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumlarına Göre T-Testi Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 3.6: Katılımcıların Oyun Algılarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.7: Katılımcıların Oyun Algılarının Aile Yapısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları	63
Tablo 3.8: Katılımcıların Oyun Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	64

Tablo 3.9: Katılımcıların Oyun Algılarının Ebeveyn Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	65
Tablo 3.10: Katılımcıların Oyun Algılarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	66
Tablo 3.11: Katılımcıların Oyun Algılarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	67



GİRİŞ

Dünyaya gözlerini açan bebeğin ilk andan itibaren çabası içine doğduğu dünyayı tanımaya yöneliktir. Bu çaba için sergilenen birtakım hareketler gözlenmektedir. Piaget (1964), bebeklerin ilk andan itibaren sergiledikleri bu hareketlerin bir yönüyle oyun olduğunu vurgulamakta ve bu süreçte bu oyunların dünyayı tanımaya dönük eylemler olduğuna işaret etmektedir. Oyun olarak nitelendirilen bu çaba çocuklara keyif vermekte, döngüsel yapıyı ortaya çıkarmakta ve zihinsel işlemlerin sergilenmeye başlamasıyla birlikte çocuğun bilişsel dünyasını genişleterek anlam kazandırmaktadır (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2007; akt. Güneş, Tuğrul ve Demir Öztürk, 2020). Alanyazın tanımlamalarında oyuna ilişkin ortam paydanın oyunun çocuklara zevk veren, kendiliğinden gelişen, rahatlatan, eğlendiren aynı zamanda geliştiren etkinlikler etrafında toplandığı görülmektedir.

Alanyazın araştırmalarında oyunun çocukların özellikle bilişsel gelişimini desteklediğine dönük tanımlamalarla karşılaşmaktayız. Vygotsky (1967), oyunun katkısına ilişkin olarak; çocuklarda soyut düşünmeyi geliştirdiğine dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Bruner (1975), oyunların probleme çözme süreci içeriyor olmasına vurgu yaparak; çocuklarda çözüm üretme becerilerini desteklediğini aktarmaktadır (akt. Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan Sağırılı, 2017). Yine oyun oynamanın çocuklar açısından yararlarına dönük olarak Kasap (2008), oyun oynamanın çocukları bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel olarak geliştirdiğine dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar, oyun oynamanın sinir hücrelerinin ve sinaps bağlantılarının gelişmesine katkıda bulunduğu göstermektedir. Bununla birlikte çocuklarda oyun oynama deneyiminin, beyindeki üzüntü, kaygı, öfke gibi olumsuz hisleri ortadan kaldırdığı bilinmektedir (Kasap, 2008). Bu yönüyle değerlendirildiğinde oyun oynamak çocuğun bilişsel gelişimi açısından oldukça önemlidir diyebiliriz. Takvim yaşına bağlı olarak gerektiği ölçüde oyun oynama yaşantısı ve deneyimi olmayan çocukların bilişsel gelişimlerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir (Pellegrini, 2009).

Eğitim bilimlerinde çok eskiye dayanan oyunla ilgili araştırmalarla oyun kavramı bilim insanları tarafından anlamaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Oyunun etkileri, özellikleri, tanımı, etkileyen faktörleri bir tarafa; oyun kavramıyla çocukların ne düşündüğünü bilmek, oyunu bizzat oyuncular tarafından tanımlamak için gereklidir. Bu

bağlamda çalışmalar yürüten araştırmacılardan Koçyiğit ve Başara Baydilek (2015) çocukların çektikleri fotoğrafları ve çizdikleri resimleri incelediklerinde çocuğun bir etkinliği oyun olarak tanımlaması için etkinliğin oyuncak içermesi ve oyuncakla çocuğun bizzat temasının olması ve eğlenceli olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bodrova ve Leong (2013) fiziksel ve zihinsel özelliklerinden ötürü oyunların çocuklar için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedirler (akt. Güneş, Tuğrul ve Demir Öztürk, 2020). Ördem ve Yıldız (2018) çocukların oyun algısında masa ve sokak oyunların ön planda olduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazında yer alan araştırmalarla çocukların oyun dendiğinde ne algıladığı çeşitli yönlerden ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte çocukların oyunu tanımlarken duygusal, bilişsel ve sosyal olarak hangi kavramları ne kadar ön plana çıkardığı, oyun algısının içsel karşılığının bilinmesi oyunun çocuğun hayatındaki yerini anlamak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Yukarıda yapılan tartışmalar ışığında bu araştırmanın problem cümlesi “çocukların oyun kavramına yönelik algısı nedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin oyun algılarını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlandığından araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Araştırmanın Nitel Aşama Alt Problemi

İlkokul öğrencilerinin oyuna yönelik görüşlerine göre oyun algıları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Araştırmanın Nicel Aşama Alt Problemleri

İlkokul öğrencilerinin oyun algısı;

- a) Cinsiyetine,
- b) Yaşına,
- c) Kendisine ait bir odasının olup olmasına,

- d) Okulöncesi eğitim alıp almamasına,
- e) Aile yapısına,
- f) Kardeş sayısına,
- g) Ebeveynlerin çalışma durumuna,
- h) Annelerinin eğitim seviyesine,
- i) Babaların eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Oyun, çocuklarda tekrarlar yoluyla sahip olduğu becerilerin geliştirmesine ve daha sonraki dönemlerde ortaya çıkacak öğrenmeleri besleyecek ve kaynaklık edecek bir araçtır (Onur ve Güney, 2004). Bireylerin kişiliklerinin gelişmesine ve yerleşmesine temel olan çocukluk döneminde oyun, çocuğun bir bakıma tüm yaşam biçimidir. Oyun kavramına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında çocukların oyun aracılığıyla yaşadıkları gelişimlerin, gerek ebeveyn olarak gerekse eğitimci olarak oyunun yetişkinlerin oyunla ilgili görüşlerinin, oyunun çocuk üzerindeki etkilerinin ve oyunun çocukların eğitimindeki yerinin birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir (Akandere, 1998; Binbaşoğlu, 1997; Dede, 2022; Erden, 2001; Hazar, 2000; Kandır, 2000; Kıldan, 2001; Kuru, 2009; Nicolopoulou, 2004). Bununla birlikte bizzat oyunu icra eden çocukların oyun kavramını nasıl tanımladığını bilmek, çocukların oyuna yönelik algılarını ortaya koymak çocukların oyun oynarken ya da oyun oynamayı planlarken yaşadıkları süreci ve bunun çocuklar tarafından nasıl yorumlandığını anlamayı kolaylaştırması beklenmektedir. Bununla birlikte çocuklarda oyun algısını belirlemek için çoğunlukla nitel yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırma nicel bir araştırmayı da içermesi açısından alanyazındaki araştırmaların genelinden ayrılmaktadır. Ayrıca araştırma, nicel aşamanın gerçekleştirilebilmesi için geliştirilen Oyun Algısı Ölçeğiyle alanyazına katkı sağlayacaktır.

Varsayımlar

Araştırma kapsamında yürütülen nitel boyuttaki aşamada, çocukların görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır. Aynı biçimde araştırma dahilinde geliştirilen ölçek maddelerine yine araştırmaya dahil olan katılımcıların samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Ölçek geliştirme sürecinde ve uygulanmasında örnekleme dahil edilen; nitel aşamada 14, nicel aşamada 421 katılımcı ilkokul öğrencisinin görüşleriyle sınırlıdır. İlkokul öğrencilerinin oyun algıları araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Oyun Algısı Ölçeğiyle elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Algı: Psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir (Baykul, 2000). Dış dünyadan duyu organlarımıza gelen parça parça ve karmaşık uyaranları, zihnin ayrıştırma ve bütünleştirme özelliği sayesinde anlamlı bütünler halinde organize etme, bunları geçmişte kaydedilmiş özelliklerle eşleştirme işlevidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu, ilgili literatür doğrultusunda başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

1.1. Oyun

1.1.1. Oyunun Tanımı

Oyun üzerine çok fazla araştırma yapılmasına rağmen, tam olarak net bir tanımlama yapılamamıştır. Bu durumun en önemli nedeni kuramcıların oyunu farklı açılardan amaçlarına göre değerlendirmeleridir (Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan Sağırlı, 2017).

İbni Sina, çocuk için bir ihtiyaç olarak oyunu tanımlamıştır ve oyun ihtiyacının en iyi şekilde karşılanması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun dışında çocukların sosyalleşmesi için oyunun önemine vurgu yapmıştır (Akyüz, 1982). Gazali, çocukların çalışmalardan usanmaması, tekrar dinçliğini sağlaması, enerji tazelemesi ve belleği yenilemesi için oyunun oldukça önemli bir araç olduğunu belirtmiştir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Montaigne ise çocukların en gerçekçi uğraş alanı olarak oyunu tanımlamıştır (Pehlivan, 2016). Locke, derslerin daha ilgi çekici hale gelmesi için içgüdüsel bir etkinlik olarak oyundan sürekli olarak faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir (Tüfekçioğlu, 2008). Rousseau, çocuklara sevgiyle oyunun beraber verilmesi gerektiğini söyleyip, oyunun çocukların hakkı olduğunu, çocukların oyun oynamalarına fırsat verilmesi gerektiğini bu sayede eğlenmelerine zemin hazırlanacağını belirtmiştir (Erdal, 2019).

Frobel'e göre; hayatın merkezi yani çekirdeğinde oyun yer alır. İnsanlar orada gelişip büyür ve hayatını oluşturur. İnsanların en önemli ve faydalı yetenekleri oyun esnasında yükselerek fark edilir (Binbaşıoğlu, 1997). Lazarus oyunu ifade ederken kendi

kendine ortaya çıkan, hedef amacı gütmeyen, mutluluk sağlayan serbest zaman etkinliği olarak ifade etmiştir (Aslan, 2013). Freud, oyunla ilgili görüşüne işlevsel bir anlam yüklemiştir. Kişilerin korku, çatışma ve sosyalleşme gibi durumlarına yardımcı olan oyunun olgunlaşma ve öz benliği bulmasına da yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Nicolopoulou, 2004). Montessori, oyun için çocuğun işidir demiştir (Elkind, 1999). Vygotsky oyunu, somut düşüncüyü geliştirmeye yarayan ve çevresiyle mücadele etmesini sağlayan etkinliklerin tamamı olarak tanımlarken oyunun toplumsal karakteri üzerinde durmuştur (Okur, 2008). Piaget ise bakış açısında bilişsel gelişimi merkeze alarak, oyunu çevreden gelen uyarıcılara karşı özümleme yoluyla bilişsel süreçte dengelemeyi sağlama durumu olarak ifade etmiştir (Jersild, 1983).

Oyun hayatın her döneminde büyük bir öneme sahip olup, eğlenmek veya tat almak amacıyla yapılan fiziksel ve zihinsel faaliyetlerin bütünü olarak ifade edilir. Büyük Lorousse' da oyun için hayat boyu güzel vakit geçirmek, boş vakitlerin geçirilmesi olarak anlam verilmektedir (Durualp, 2022).

Oyun çocuğun en tabii öğrenme araçlarından biridir. Çocuklar hayatla ilgili deneyimleri oyun esnasında öğrenirler. Oyun esnasında farklı roller üstlenen çocuklar hayatı kendi bakış açısıyla algılamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Oyun sayesinde çocuklar büyüdüğünde uğraşacağı işlere, üstleneceği görevlere hazırlanmış olurlar. Oyunla çocuklar hem olumlu özellikler kazanırlar, pekiştirir ve geliştirirken hem de çocukların kelime hazinesi oyun sayesinde zenginleşir (Dönmez, 1992).

Oyun sayesinde çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı bulur. Kendisi için gerekli olan kazanımları oyunla içselleştirir. Bu kazanımlar zamanla alışkanlık haline gelir ve hayat rollerinde oldukça önemli yer barındırır. Bu açıdan oyun çocuklar için oldukça önemli bir eğitim aracıdır (Aytekin, 2001).

Çocuklar oyun oynarken bireysel olarak da oynayabilir grup şeklinde de oyunlarla oynayabilir. Oyun sayesinde çocuk hem çevresiyle sosyalleşir hem de kendi içi dünyasını daha rahat bir şekilde ifade edebilir. Oyunlar kapalı alanlarda, sınıflarda oynanabilir fakat açık alanda oynanan oyunların çocukların gelişimine daha fazla katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin bu duruma katkı sunması gerekmektedir. Oyun çocuğun kişilik gelişiminde oldukça önemlidir (Dirim, 2000). Çocuk için ciddi bir uğraş olan oyun aynı zamanda farklı disiplinlerden kazanımlarda içerir. Çocuk iç dünyasını oyun sayesinde dışarıya

aksettirir; sevincini, özlemine, kızgınlığını ve farklı birçok duyguyu oyun sayesinde dışa vurabilmektedir. Çocuğun sosyalleşmesi çevresiyle ilişki kurması için oyun yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda oyun çocuğun eğitim sürecinde de önem arz etmektedir (Aral, 2000). Oyun çocuğun deneyimleme yoluyla öğrenebilmesine de yol açmaktadır. Ebeveynlerin, bakmakla yükümlü olan kişilerin çocuğa öğretemeyeceği bazı konuları çocuk oyun oynarken akranlarından da öğrenebilmektedir (Yavuzer, 2003).

Çocuklar oyun oynarken kendilerine ait bir dünya kurar ve orada özgür olurlar. Oyun bu dünyada çocuğun öğrenimini pekiştiren, zihinsel yeteneklerini ve yaratıcı becerilerini geliştiren bir etkinliktir (Yörükoğlu, 1987).

Sağlıklı bir çocuğun sürekli oyun oynaması tabiidir. Bu faaliyetlerle çocuk meşgul olurken sürekli bir gelişim içinde bulunur. Çocuk ailesiyle önce oyuna başlar, vücut devinimleriyle oyunlar sürer. Sonra yaş grubuna göre oyun çeşitlilikleri de değişir ve gelişir. Ama hep ilk faaliyetlerin üzerine eklenerek gider. Bu yüzden kritik dönemlerde oyunun önemi oldukça büyüktür (Kıldan, 2001).

Ebeveynlerin bakış açısıyla oyun, çocuğun zaman geçirmesi veya oyalanması olarak görülmektedir. Oysa oyun çocuklar için çok ciddi ve önemli bir iştir. Çocuk oynadıkça yapabilecekleri artar, becerileri gelişir. Anlaşılmaz durumda olan süreçleri çocuk oyunla anlaşılır duruma getirir (Yürümez Demir, 2021).

Çocuklar oyun oynarken mutlu olurlar. Çocukların büyümesi için fiziksel ihtiyaçlarının temel bakım becerilerinin karşılanması ne kadar gerekli ise oyunda bir o kadar gereklidir. Oyunla çocukta amaçlanan; sevgi, mutluluk ve coşku gibi duygular gelişimin bir parçası olarak oldukça önemlidir. Oyun esnasında sevinç gibi duygularla beraber grup kuralları, disiplin, tertip, takım oyunu gibi alışkanlıklar çocukların kazanımları arasındadır (Akandere, 1998).

Oyun oynarken çocuklar menfaatsiz olarak eğlenir; dikkat, çaba, bireysel yetenek gibi özelliklerle hoşça vakit geçirirler. Çocuklar oynayacakları oyunları kendileri seçerse daha verimli zaman geçirirler. Dayatılan oyunlar isteksizlik yapar ve asıl amaçtan uzaklaşır (Sel, 1990).

Oyun hakkında tanım çok fazladır. Birçok tanımlama yapıp çocuğa göre farklı açılardan araştırılmıştır. Bunun sebebi her araştırmacı ve eğitimci oyunu farklı açıdan ele almış ve kendi baktığı pencere üzerinde durmuştur. Bazıları oyunu zihinsel olarak ele

almış zihinsel süreçlere önem atfetmiştir, bazıları bedensel olarak bakmış bu açıdan çalışmalar yapmıştır (Kıldan, 2001).

Kuramcılar oyunu her ne kadar kendi açılarından incelerse incelesin oyunla ilgili ortak bir tanımlama yapmak mümkündür; oyun çocuklar tarafından özgür iradesiyle ortaya koyulan, mutluluk barındıran, çocukların duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişimine katkı sağlayan faaliyetler olarak tanımlanabilir (Razon, 1985).

Alanyazında oyun kavramına ilişkin pek çok tanımlamaya yer verildiği görülmektedir. Tanımlamaların ortak paydalarında hareketle oyunu; çocuklarda gelişimin sağlayıcısı bir süreç olarak tanımlamam mümkündür. Bu sürecin çocuk gelişimine doğrudan ya da dolaylı biçimde etki edebilecek yapıda olduğu göz ardı edilmemelidir. Çoğunlukla mantıklı bir karşılığı olmayabilecek bu süreçte daha çok sonuca değil sürece odaklanılmaktadır. Nitekim Tuğrul da (2010) oyunu; sonuçtan çok sürece odaklanılan faaliyetler, gerçek veya hayal unsuru öğelerin hâkim olduğu bir dünya hem öğrenmenin hem de eğlenmenin olduğu bir ortam olarak tanımlamaktadır.

1.1.2. Oyunun Önemi

Çocuğun yaşamında oyunun oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Oyunu çocuklar açısından boş veya gereksiz zaman olarak anlamlandırmak doğru değildir. Çocukluktan itibaren insanların en önemli öğrenme ortamı oyun sayesinde olmuştur. Çocukların ruhsal ve fiziksel ihtiyaçlarının önemli bir bölümünü oyun karşılamaktadır. Çocuklar oyun oynarken oyalanmak, zaman geçirmek ve mutlu olmak maksadıyla oynuyormuş gibi görünse de esas olarak hayata hazırlık yapar. Çocuklar için oyun, oyun değil, onlar için en ciddi uğraştır. Montaigne'in de dediği gibi çocuklar oyun esnasında ciddi bir ruh haliyle yaptıkları işe yoğunlaşırlar. Onlar bu esnada zamanı boş veya verimsiz kullanmazlar, onların gösterdikleri çabayı zamanı boşa geçirme olarak ifade etmemek gerekir (Yörükoğlu, 1987).

Yeteri kadar oyun oynayan çocuk, gerçek yaşamda karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretebilir, sorunlar karşısında dayanıklılığı yüksek olur, mevcut olumsuzluklardan en az zararlı çıkar. Oyun oynayarak büyüyen çocuk hayat becerisi yüksek ve yaşamla barışık bireylerdir. Çocukların gelişimine katkı sunan oyunun önemli bir iyileştirme, dinlendirme ve yaşama hazırlama özellikleri vardır. Kalıcı öğrenmeler bu sayede oyun esnasında gerçekleşir. Çocuk oyun oynarken yaparak ve yaşayarak deneyimler ve

becerilerini geliştirir. Çocuğun bu becerileri oyun sırasında yapmış olduğu ve içselleştirdiği alıştırmalar sayesinde kazanılır. Oyun çocuğun tüm gelişim boyutlarını bu sayede geliştirir. Bu yüzden oyunu boşa geçen zaman olarak değil, yetişkinlik hayatına yönelik hazırlık olarak görmek gerekir (Arnold, 1995). Çocuk gelişimi evreleri incelendiği zaman oyunun etkisini görmek her zaman mümkündür. Oyunun çocukların ebeveynler tarafından karşılanan öz bakım becerileri gibi beslenme esnasında alınan gıdalar gibi doğal yaşamda oldukça önemli bir yeri vardır. Beslenmesi az olan çocuğun bedensel olarak aç olacağı gibi az oyun oynayan ya da hiç oyun oynamayan çocuk da hayatı anlamlandırmada yetersiz olacaktır. Oyun çocuklara öğrenme için zemin hazırlar. Oyun sayesinde çocuk nesneleri tutma, nesneleri kullanma, objelerin kullanım tarzını kavrama, bedenini doğru bir şekilde kontrol etme yeteneği kazanır ve diğer bireylerle olan iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Jones, 2000).

Oyunun çocuk yaşamında fiziksel, duygusal, bilişsel ile dil ve sosyal gelişim bakımından oldukça fazla katkısı vardır. Bu açıdan bakıldığında bütünsel gelişim olarak oyun çocuğun kişilik gelişimine oldukça fazla katkı sunar. Çocukların bütünsel gelişimine oyunla destek olarak sosyal yaşamda kendilerinin bireyselliğinin farkına varması sağlanır. Girişimcilik, cesaret, doğru karar verme ve problem çözme becerileri gibi günlük yaşam becerilerinin gelişmesi için oyun önemli bir unsurdur (Pehlivan, 2005).

Oyun oynarken çocuk kendisine yeni dünyalar kurar. Bu sayede yetişkinlerde olan becerileri gelişir. Oyun sayesinde çocuk kendi kültürüyle bütünleşir. Çocuk devamlı olarak oyun oynar, deneyimlerde bulunur, araştırmalar yapar. Meraklı olan çocuk, yeni şeyleri keşfe çıkarken kendini farklı yolculuklarda bulur, yetenek ve ilgi alanları gelişir. Edindiği deneyimlerden haz alan çocuk çevresinin de güdülemesiyle o alana dair farkındalığını arttırmış olur. Bu farkındalık çocuğun yetişkinlik döneminde meslek seçiminde etkili olur (Yıldız, 1992).

Hareketli oyunlarla kendini ve vücudunu tanıyan çocuk çeşitli hareketlerle bedenini kontrol etmeyi öğrenir. Vücut ve organlarda oyunla gelişmektedir. Özellikle sportif oyunlar çocukların bedensel gelişimine katkı sunmaktadır. Oyun sayesinde ani karar verme, dikkatli olma, odaklanma, çeviklik, cesaret ve atıktık gelişir. Bu sayede çocuk vücuduna hükmetmeyi de öğrenmiş olur. Kendi vücudunu tanıyan ve yöneten çocuk akranlarına göre bir adım önde olur. Takım oyununda liderlik, kaptanlık, başkanlık

ve sözcülük gibi durumlarda ön plana çıkar bireysel farklılığını ortaya koyar. Grup içinde liderlik özelliklerini fark eder ve bu alanda özgürce deneyimlerde bulunur (Sel, 1990). Toplumsal kaynaşmayı, paylaşmayı, insan ilişkilerini, anlaşmazlıkların sebeplerini ve sonuçlarını çocuklar oyunla öğrenir bu sayede sosyal yaşama yetişkinlik dönemine hazırlık yapmış olurlar (Kandır, 2000).

Çocuklar oyunla birlikte toplumsal hayata hazırlanır. Oyun sırasında etrafındaki arkadaşlarını tanır. Oyun sırasında arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunan çocuğun duyuları gelişir. Oyun sırasında üstlendiği rol çocuğun sosyal statüsü bakımından da onu liderlik bakımından da geliştirir. Arkadaşlık ilişkileri, kendini idare etme geçinebilme gibi sosyal durumları da çocuk oyunla öğrenir. Oyun sayesinde çocuk bir topluluğun parçası olarak emir verme, verilen emirlere uyma davranışlarıyla disiplin altına girer. Oynayan çocuklar izlenildiği zaman oyunun boşa geçen zaman olmadığı bedene ve ruha katkı sağladığı kanaatine varılır (Sel, 1990).

Oyun sayesinde çocuklar kendilerinde birikmiş olan enerjiyi uygun bir şekilde boşaltmış olur. Çocuklarda bazen enerji fazlalığından kaynaklı sinir ve stres hali olur. Çocuk kendisinde bulunan en ilkel dürtülerden olan saldırganlığı olumlu bir şekilde enerjisini dışarıya atma suretiyle harcamış olur (Kandır, 2000). Çocuklar yanlış bir davranış yaptığı zaman bazen ebeveynleri tarafından cezalandırılabilir. Bu esnada çocuk duygusal olarak kızgınlık ve suçluluk hissine kapılabilir. Bu duyguları da oyunda üstlendiği rollerle alt eder. Girdiği rolde anne olup çocuğuna kızar ve azarlar. Burada çocuk artık suçlu taraf değil cezalandırıcı tarafta yer alır (Özdoğan, 1997).

Oyun artık günümüzde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Çocuklar için hazırlanan eğitim programlarından aktif olarak faydalanılması için öğrenme kapasiteleri ve gereksinimleri çocuklara sunulan eğitim öğretim olanaklarıyla oldukça yakından ilişkilidir. Sunulan öğretim yöntem ve tekniği kazanımları elde etmek kadar çocuğa göre olmalı ve ilgisini de cezbetmelidir. Bununla beraber hiçbir yöntem tek başına eğitim açısından yeterli olmamaktadır. Çocukların eğitim gereksinimlerini bütünsel olarak karşılayabilmek için farklı alanlarla beslememek geliştirmek gerekmektedir. Çünkü farklı alanların birbirlerine göre üstün ve yetersiz olduğu durumlar vardır. Fakat oyun tüm bu süreçleri tüm çocuklar için evrensel olarak ilgili ve cazip kılar. Kültürel, sosyolojik, etnik tüm farklılıklara rağmen evrensel gerçeklerden biridir oyun ve çocuğun anlamlı ilişkisi.

Eğitim öğretim programlarının planlanmasında en önemli durumlardan biri amaca yönelik olarak kitlelerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaç duydukları durumlarla uyumlu hedef belirlemek ve buna ulaşmak için en verimli yolunu bulmaktır. Bu bağlamda oyun eğitim programları açısından bir uygulama stratejisi olarak kabul edilebilir (Kıldan, 2001). Bu durumların eğitim öğretim sürecinde oyun bir araç olarak kullanıldığında, öğrenmeden beklenen verimin arttığı eğitimciler tarafından gözlenmektedir.

Bilişsel açıdan oyun sırasında çocuğun duyuları iyice çalışır. Duyularla elde edilen bilgileri beyin işleme koyar. Beyin bilgiyi algılayıp anlamlandırır, düzeyine göre sınıflandırır, uygun olarak depolar ve gerektiği zaman geri çağırma becerilerini kullanır. Bilişsel gelişimle diğer gelişim alanları kuvvetli bir dinamizm içerisindedir. Diğer gelişim alanlarının beceri gerçekleştirmesi için ön koşul olarak bilişsel becerilerin var olması gerekmektedir. Fiziksel açıdan oyun sırasında çocuğun hareket sistemi, küçük-büyük kasları gelişir ve kan dolaşımı düzene girer. Oyunla hormonlar dengelenir ve fiziksel olarak gelişim kaydedilir. Oyun esnasında hoplama, zıplama gibi hareketlerde bulunan çocuk vücudunun dengesini ve koordinasyonunu sağlar. Dil gelişimi bakımından oyun sırasında çocuğun dil edinimine oyunun oldukça fazla katkısı vardır. Seslerdeki tonlama, tınılama dramatik oyunlarda ortaya çıkar ve gelişim görülür. Sosyal gelişim bakımından oyun bebeklik döneminden itibaren başlar ve çocukluğun her döneminde devam eder. Konuşma, iletişime geçme, paylaşma, zayıf olana destekleme, çatışma gibi davranışlar oyun sayesinde kazanılan sosyal özelliklerdendir. Bu yönüyle toplumsallaşma için oyununun önemi oldukça fazladır. Çocuklar yaşadıkları evrende sadece kendilerinin bulunmadığını bilir bireysel ve toplumsal normlara saygı duymayı öğrenir. Duygusal gelişim bakımından oyun diğer dinamiklerle oldukça yakından ilişkilidir. Duygusal gelişim için düşünceler oldukça etkilidir. Oyunla çocuk birçok duyguyu düşünceyi tanır ve anlamlandırır. Oyun sayesinde çocuk duygu kontrolünü sağlar ve bu mekanizmayı koordine eder. 2015 yapımı Ters Yüz filmi bu bakımdan duygusal gelişimin gösterildiği önemli bir çizgi filmidir. Duygularımızın yansıtıldığı oyun bazen de duygularımızın provası olmaktadır. En ilkel duygular bazen bir oyun sırasında prova edilmektedir. Öz bakım becerileri açısından oyunu ele aldığımızda, çocukluk döneminde öz bakım becerilerini kazanan çocukların yetişkinlik dönemlerinde yaşam becerileri daha başarılı olmaktadır. Yaşam becerileri kazanımı için oyun çocuğa imkanlar sunar. Oyun esnasında çocuk dişlerini fırçalama, kendi öz bakım temizliğini yapma, kıyafetlerini düzenleme,

sağlıklı beslenme gibi önemli kazanımları deneyimleme imkânı bulur. Bu deneyimlemelerle çocuk karşısına çıkan fırsatları değerlendirirken, tehditlerden de kaçınmayı öğrenir. Oyun sayesinde çocuk geleceğini inşa eder, geleceğini sağlıklı temeller üzerine kurar (Bardak ve Topaç, 2021).

1.1.3. Oyunun Tarihsel Gelişimi

Tüm kavram ve olgularda olduğu gibi oyun kavramına ilişkin tarihsel bir süreç söz konusudur. Bu bağlamda araştırmacılar oyun kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalara yer vermişlerdir ve bu tanımlamaların kültürler arasında ve tarihsel süreç içerisinde farklılıklar gösterdiği görülmektedir. İnsanlık tarihi kadar eskidir oyunun tarihi (Poyraz, 2003). İnsanların varoluşuyla birlikte hayat mücadelesi başlamıştır yapılan ilk sportif faaliyetler; savaş, avlanmak ve dini ayinler şeklinde olan oyun ve müzikli şenlikler olmuştur (Kıldan, 2001).

İnsanlık tarihinde oyunsal ilk ritüellere dini törenlerde müzik eşliğinde rastlanmaktadır. Dini tapınaklarda bir araya gelen insanlar müzikle beraber kendilerini ritme bırakır kuralsız bir oyun gibi dans ederdi. Hareket tarzlarında bütünlük ve benzerlik aranmazdı. Müzik eşliğinde insanlar bazen yavaş hareketlerle bulunurken; bazen de daha ritimli coşku dolu hareketlerde bulunurdu. Bu sayede onlar dini olarak yaratıcıya daha yakın olduklarına inanırlardı. İlkel insanlar bu müziksel oyunları tanrıya yakınlaşma olarak görürlerdi, bu sayede bu müzikli oyunlar nesiller boyu devam etmiştir (Sel, 1990).

İlkel insanların yaşadığı dönemlerde avlanma esnasında sergilenen sopa veya taşla avlanmak için hedefe (hayvana) vurma davranışı; günümüzdeki oyunlarda görülen saklanma, kişiyi bulma hedefi vurma gibi oyun kurallarıyla benzerlik göstermektedir. (MEGEP, 2008). İlk çağlarda yapılan savaş ve savaş hazırlıkları sportif olarak oynanla ilgilidir. Tıpkı bizler gibi onlarda mücadele ederken, olaylar karşısında taklit yeteneklerini kullanmışlardır. Doğayla mücadeleyle başlayan insan hayatı tabi olaylara karşı direnç gösterme gereğini doğurmuştur. İnsanların biyolojik varlıklarını sürdürmek adına sergileyecekleri bu direnç beraberinde bir fiziksel eylem gerektirmektedir. Sergilenen bu eylemler çoğu zaman tabiatın taklidine dayanmaktadır. Bu süreçte sergilenen bu tür davranışların sıklığına bağlı olarak bu eylemler bir anlamda oyuna dönüşmüştür (Hazar, 2000).

İlk çağ medeniyetlerinde avlanma ihtiyacında bulunan erkekler o dönemde aletlerin yokluğundan dolayı avlarını insan gücüyle yapmaktaydı. İnsan gücünün de vahşi yaşam ve doğayla mücadele etmesi için hazır olması gerekmektedir. Bu hazırlıklarda genellikle vücudu gereği gibi kullanmakla olmuştur. Vücudun harekete hazır olması sportif egzersiz oyunları ile olmuştur (Kıldan, 2001).

Orta çağlarda çocukların savaşa giden babalarına ait savaş giysilerini giyip, tahtadan kılıçlar alıp askercilik oynadıkları belirtilmektedir (Erden, 2001). Avrupa’da oyun oynamak, spor hareketleri yapmak Rönesans dönemine kadar günah olarak kabul edilirken, eğitim kurumlarında bu etkinliklerine yer verilmemiştir (Şeker, 2014).

Arkeoloji sayesinde yapılan kazı ve araştırmalarda bu oyunları betimleyen kabartmalar, mağara resimleri ve tabletlere rastlanmıştır. İngiltere’de bulunan British Museum’da MÖ 800’lü yıllara ait bir heykel, iki kadını aşık oyunu oynarken göstermektedir.

Anadolu kültüründe uygarlıklara ait mezar taşlarında, oyunlara ait birçok bilgiye ulaşılmaktadır. Kahramanmaraş’ ta yapılan bir kazıda, Hitit Dönemi’nde oynanan oyunlara ait aşık kemiği ve kırbaça oyun oynayan çocuk resimlerine rastlanmıştır. Türklerde oyunla ilgili en önemli yazılı kaynaklar Dede Korkut Hikâyelerinde karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber yazılı kaynak bakımından Evliya Çelebi’ye ait Seyahatname bize oyunla ilgili kaynak teşkil etmektedir (Kıldan, 2001).

Medeniyetler geliştikçe günümüzde çocuk oyunları kuşaktan kuşağa aktarılmış ve bugüne kadar gelmiştir. Çocukların ilk dönemlerindeki oyunlardan yetişkinlik dönemine kadar olan oyunlar zekâ gelişimi bakımından paralellik göstermiştir. Medeniyetlerin gelişiminde sanatsal, bilimsel ve kültürel olarak birçok alanda hayatı oyun prova etmiştir. Bu gelişim karşılıklı olmuştur. Medeniyetlerin gelişiminde oyunun etkisi kadar, oyunun ve oyuncağın gelişiminde uygarlığın gelmiş olduğu seviye etkili olmuştur (MEGEP, 2008). Bu bağlamda Türk Toplum ve Kültüründe oyuna dönük algı ve anlamlandırmanın diğer toplumlardan farklılıklar içerdiği söylenebilir.

Türkler yaşadıkları yerlerde kalıcı izler bırakmış ve medeniyetin inşasında sürekli katkı sağlamıştır. Bulundukları bölgelerin siyasi, ekonomik ve kültürel mirasında hep rol almıştır. Savaşçı bir toplum olan Türkler, kimsenin boyunduruğu altında yaşamamıştır. Tarihin her döneminde bir devlet çatısı altında birleşmiştir. Bu durum Türklerin savaş

kabiliyetindeki yeteneği kadar sosyokültürel yapısındaki özellikleriyle de alakalıdır. Çağ açıp çağ kapatan, dönemine sürekli damga vuran Türkler medeniyet bakımından oldukça zengindir. Medeniyetlerinin gelişiminde aile önemli yer tutmaktadır. Savaşa giden babalarının yokluğunda çocuklar sürekli ata biner, ok atar ve kılıçla kalkanla oynardı. Bu doğrultuda savaşa hazırlık amacıyla kız ve erkek çocukları için oyunlaştırılmış bir yaşam devam ederdi. Eski Türklerde her an savaş olma ihtimaline karşılık aile ve topraklarını korumak için çocuklar yürümeye başlar başlamaz kendisini hazırlamak için silahları oyuncak eder, zamanının büyük bir çoğunluğunu bununla geçirirdi. Hayvanlarla oyun oynamak, zaman geçirmek Türk çocukları için vazgeçilmez olan etkinliklerdir. Ata binen, kurdu evcilleştiren, bu hayvanlarla ava giden Türk çocuğunun Dede Korkut Hikayeleri' ne göre isim kazanmak için önemli bir başarı kazanması gerektiği belirtilmektedir. Bu önemli başarı da iyi oyun oynayan ve bu sayede başarı elde ederek sağlayan Türk çocuğu kendini ispat ederek elde ederdi (Kıldan, 2001).

Orta Asya' dan Mezopotamya'ya MÖ 5000 yıllarında göç eden Sümerler' de oyun tek başına görülmez. Fakat sürekli savaş ve çatışma halinde olan bu toplulukta mücadeleye hazırlık amacıyla her an hazır olma hali gerekirdi. Güzel ata binen, atlı araba kullanan Sümerlere ait tapınak kazılarında iki sporcunun karşılıklı olarak güreş tuttukları görülmektedir (Sel, 1990).

Anadolu' da uygarlık kuran ilk Türk medeniyetlerinden Eti Türkleri MÖ 4000 yıllarında tıpkı Sümerler gibi sportif faaliyetlere yönelmişlerdir. Amaç olarak savaşa hazırlanmak isteyen Etiler sürekli sportif oyunlarla ilgilenmiştir. Çocuk yaşlarda diğer kavimler gibi savaş oyunları ile yetişen Etiler müsabakalarla sürekli oyun halinde olmuştur. Güneş tanrısı için yapılan törenlerde çocuklar güreş yapar, ata biner ve kılıç oyunları oynardı. Törenlerde gruplar arası takım oyunları oynanırdı. Takım liderleri arasında eskrim benzeri oyunlar oynanırdı, müsabakayı kazanan takım mağlup olan takımdan birini tanrıya kurban etmek için hak kazanırdı (Sel, 1990).

Türk devletlerinden Osmanlı İmparatorluğu, Selçuklular, Hun İmparatorluğu, Göktürk Devleti ve diğer Türk devletlerinde de çocuk oyunları sportif olarak süreklilik göstermiştir. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren kılıç oyunları, güreş, okçuluk, koşu vb. yarışma oyunları ile mücadele içinde yetişmektedirler (Kıldan, 2001).

Tarih boyunca Türk çocukları aile yapısının güçlü olmasından dolayı hane içi oyunların dışında savaş ve sportif oyunlarla oyunlar oynamıştır. Mücadele, güç ve iş birliği gelişimi açısından gelişim sağlayan Türk çocukları oyunu eğitimlerinin bir parçası olarak oynamıştır.

1.1.4. Oyunla İlgili Yaklaşımlar

Düşünürler tarihsel süreçte oyunla ilgili fikirleriyle günümüze ışık tutmuştur. Aristoteles’ ten İbni Sina’ ya ondan Piaget’ e kadar birçok düşünür görüşleriyle oyun kavramına katkı sağlamıştır.

Antik çağ düşünürü Plato, çocukların özellikle 3 yaşından sonra eğitim kademelerinde oyun ve masal evresine geçmesi gerektiğini belirtir. Çocuğun ruhsal ve bedensel olarak eğitilmesi gerektiğini ifade eden Plato yaşlara göre farklılık gösteren bir eğitim anlayışı önermiştir. Aristoteles çocukların beş yaşına kadar oyun ve benzeri etkinliklerle meşgul olmasının önemine değinmiştir. Çiçero, Quantilianus gibi düşünürler oyunun eğitimin ilk evrelerinde verilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir (Aytaç, 1980).

Ebu Hamit Gazali zihni ve belleği tazelemek, dinç tutmak için oyunun önemli olduğunu belirtmiştir. Gazali öğrencilerin çalışmalardan bıkmaması, derslerde ilginin canlı olması için oyunu kullanmıştır (Pehlivan, 2005).

Montaigne, çocukların oyunlarının yetişkinler tarafından önemsiz görülmesine karşı çıkmıştır. Oyalanma veya boş zaman olarak görülen oyun anlayışını reddedip çocukların oyunun oyun olarak görülmemesi, en gerçek uğraş olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir (Poyraz, 2003).

Eğitim ortamında oyunu kullanan Fröbel çocuk bahçesi açarak çocukların eğlenerek öğrenmelerine zemin oluşturmuştur. Burada asıl amaç çocukların oyun yoluyla gelişimine katkı sağlamaktır. Fröbel oyunu gelişimsel süreçte olan ve açılan bir çiçeğin yapraklarına benzetmiştir. Yeniçağda çocuk eğitiminde mutlaka oyundan istifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Binbaşoğlu, 1997).

Günümüzde de geliştirdiği yaklaşımla popüler olan Maria Montessori çocuğun fitratına saygı duyan bir anlayış benimsemiştir. 1907’ de Roma’da “Çocuk Evi” açan Montessori önceleri zihinsel engelli bireylerle oyun temelli çalışmıştır. Zihinsel engelli

çocuklarla yaptığı çalışmaları normal çocuklara da uygulayan Montessori bireyi esas alan anlayışıyla oyunu harmanlayıp, oyunun çocuğun işi olarak nitelendirmiştir (Yıldız, 1992).

Piaget oyunu bilişsel gelişimin önemli bir parçası olarak tanımlamıştır. Özümleme yoluyla yapılan bir nevi uyum olarak görmektedir. Piaget'e göre oyun doğrudan olarak bilişsel gelişim bağlamında değerlendirilip, çocukluğun ilk yıllarından itibaren önemli bir uğraş olarak değerlendirilmiştir (Ulutaş, 2011).

Pedagoji biliminin gelişmesiyle oyuna bakış gelişmiştir. Oyun birçok bilim dalında çalışma alanı haline gelmiştir. Bilim dallarında yapılan çalışmalar oyuna her geçen gün farklı bakış açıları kazandırmıştır. Kazandırılan bu bakış açılarıyla oyun kavramı güncel ve çağdaş eğitim akımlarında da önemli duruma gelmiştir. İlk çağlarda oyun hakkında görüş bildiren düşünürlerin yanında günümüzde de önemli düşünürler oyun ve çocuk üzerinde görüş bildirmeye devam etmektedir (And, 2000).

1.1.5. Çocukların Oyun Seçimini Etkileyen Faktörler

Oyun çocuklar için haz alınan bir faaliyettir, oyuna içsel olarak motive olan çocuklar içtenlikle güdülenip oyun oynarlar. Çocukların oyunla uğraşmasının, meşgul olmasının en önemli sebeplerinden biri de oyunun eğlenceli olmasıdır (Altınköprü, 2003). Çağımızda bir işi sevmenin o işte başarılı ve verimli olmanın en önemli faktörü katılımcı olarak süreçte yer almak yatmaktadır. Çocuk oyun oynarken sürecin içinde sürekli aktif olur bu sayede içsel motivasyonunu sağlar. Süreçte katkısı ve emeği olan çocuğun çalışma isteği artar, verimli olur, duygusal baş kurar ve önem atfeder (Akandere, 2003).

Çocuk oyun oynarken tıpkı yetişkinlerin iş yaparken ciddi olduğu gibi ciddi davranır. Sully, "İncelemeler" isimli eserinde buna ilişkin örnekler vermiştir. Bu incelemelerden biri olan üç buçuk yaşındaki bir erkek çocuğun durumu oldukça ilgi çekicidir. Çocuk oyun olarak kömür taşımacılığı oyununu oldukça fazla sevmektedir ve bu oyunu gün boyu oynamaktan büyük keyif almaktadır. Bu oyunu oynarken kendisine kömür taşıyıcısı diye hitap edilmesini istemektedir. Bir kömür ocağı varmış gibi sürekli sevkiyat yapmaktadır. Oyunun gereksinimlerini gerçekçi bir şekilde gözler önüne koymaktadır. Ve tam bir kömür taşıyıcısı gibi davranmaktadır. Uykudan önce annesiyle dua etme alışkanlığı olan çocuk genelde iyi bir çocuk olmak için dua ederken bu oyunu oynadığı günlerde çok iyi bir kömür taşıyıcısı olmak için dua etmektedir. Bu örnekten anlaşılacağı gibi çocuk oyunda çok ciddi bir şekilde işini yapmaktadır. Çünkü çocuk için

oyun ve hayat onun için çelişen şeyler değildir bilakis birbiriyle uyumlu hatta hayatın ta kendisidir. Oyun çocukların inanmak istediği bir gerçekliktir. Bu gerçeklik sayesinde çocuk kendi dünyasında oyun hazinesini doldurmaya devam eder (Altınköprü, 2003).

1.1.5.1. Yaş

Çocukların yaşları oynadıkları oyun tipini etkileyen en önemli etkidir. Oyun çocuğun dil, beyin, motor kas becerilerinin gelişim özelliklerini yansıttığı bir faaliyettir. Bu açıdan çocuğun yaşına göre becerilerinin de farklı olduğu düşünüldüğünde oyun da buna göre paralellik ve değişim göstermektedir. Çocuğun gelişim süreci incelendiğinde bebeklikten itibaren bireysel olarak tek başına oynadığı oyunlardan, çocukluk dönemlerine doğru sosyalleşmenin bir göstergesi olarak birkaç kişiyle olan oyunlara doğru geçiş yapar. Çocuklar yaş aldıkça ve olgunlaşma düzeyleri geliştikçe oyun seçimi de değişim gösterir. Bireysel farklılıklar ilgi alanları da yaşla beraber geliştiği için çocukların oyunları kişilik özelliklerine göre şekillenmektedir. Çocukların oyun oynama yolculuğu gençlik yıllarında farklılaşarak sportif oyunlara doğru yönelir. Genç çocuklar artık mücadeleci, adrenalin seven, rekabetten hoşlanan ve bu süreçte ilgileri üzerine toplamaktan haz alan bir yöne doğru yönelir (Yıldız, 1992). Çocuk ergenlik yıllarında bir beceri alanında başarılı olur çevresi tarafından da takdir edilirse o spor alanına doğru meyleder ve branşını seçmiş olur.

Louise Forwel' in okul öncesi ve ilkokul öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada çocukların küçük yaşlarda ilgilerinin yöneldiği araç-gereçlerin az olduğu fakat yaş arttıkça yöneldiği alanlarda çeşitliliğin artmış olduğu araç-gereçlerin fazla olduğunu göstermiştir. Çocukların seçtiği araç, gereç, oyuncak vs. özellikleri de yaş faktörüyle değişkenlik göstermektedir (Altınköprü, 2003).

1.1.5.2. Cinsiyet

Erkek ve kız çocukları gelişimsel olarak aynı oyun süreçlerinden geçmektedirler. Erkek ve kız çocukların oyun faaliyetleri açısından tek fark cinsiyetlerine göre oyun tipini daha çok tercih etmeleridir (Bozoklu, 1994). Çocukluğun ilk dönemlerinde oyun çeşitlerinde çok belirgin bir farklılık olmamasına rağmen 8-10 yaşlarından itibaren cinsiyetinin farkına varan çocuk, kendi cinsleriyle oyun oynamak ister. Kız çocukları genel itibarıyla bebekler, minyatür hayvanlar ve diyaloglu oyunlarla oynarken, erkek çocuklar genel olarak araba, yapı blokları ve savaşlı-mücadeleci oyunları ile oynamayı

tercih etmektedirler. Yavuzer çocukların oyun seçiminde cinsiyetin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. İstanbul’ da çocuklar üzerine yaptığı bir araştırmada kızların evcilik, seksek, ebeleme, saklambaç gibi oyunları tercih ettikleri; erkeklerin yakalama, futbol, misket gibi oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışmadan da anlaşılabacağı gibi erkek çocuklarının daha fazla yarışma ve rekabete dayalı oyunları seçtikleri anlaşılmaktadır (Yavuzer, 2003).

1.1.5.3. Sosyo Ekonomik Düzey

Çocukların oyun tercihlerini sosyo-ekonomik seviye ve farklılıklarda belirlemektedir. Oyun oynarken çocuğun imkanları onun oyun oynama şekli ve seçeneklerini de etki altına alır. Çocukların uygun uyarıcılarla çevrelerinde bulunan oyun ve materyaller sayesinde gelişimlerine katkı sağlanır. Uygun olmayan ya da eksik olan çevresel faktörler çocuğun gelişimine ket vurur (Erden, 2001).

Çocuklar için oyun oynayabilecekleri oyun alanları oluşturmak gerekir. Çocuklar normal ev şartlarında ve günlük yaşam telaşlarında evde kendilerine ait olmayan ortamlarda sağlıklı olarak oyun oynayamaz. Çocuk odası ya da bahçeli bir ev çocukların oyun alanlarını genişleteceği gibi hareket ve kabiliyetlerini de geliştirir. Bu sayede çocukların gelişimleri üst seviyede olur. Günümüzde bu yaklaşımla oluşturulan anaokulları ve kreşler oyun oynarken çevreyle etkileşim içinde okul dışı öğrenmeler sayesinde farklı deneyimler sunmaktadır (Saraç, 2017).

Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan çocuklarda yapılan araştırmalarda gelir düştükçe oynanan oyun sayısı ve niteliğinin de düştüğü görülmüştür. Ailelerin gelir düzeylerine göre oyuna ve oyuncağa ayrılan bütçe miktarı çocukların gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir. Oluşturulan oyun alanları kadar çocukların sosyal bir ortamda akranları veya ebeveynleriyle de oynaması önemli olup, ailelere bu açıdan oldukça fazla görevler düşmektedir (Artar, Şener ve Çok, 1998).

1.1.5.4. Kültür

Oyunlar nesilden nesile kültürlerarası miras gibi aktarılır. Oyun, önceki kuşaklardan sonraki nesillere farklı yöntemlerle devrolur. Kültürlerin özellikleri oyunlara yansır, oyunlar da kültürel özellikleri etkiler. Oyunlarda kültür etmeni çok baskındır (Pehlivan, 2005).

Oyunlar tarihsel süreç içinde kültürel kalınlardan meydana gelir. Oyun içinde bulunulan toplumun kişilere tanımladığı alanlarla da yakından ilişkilidir. Kültürel araştırma yapan bilim insanları o kültüre ait öğeleri incelerken çeşitli özelliklere bakmaktadır. Bu özelliklerden biri de oyundur. Oyun o topluma ait birçok konu hakkında araştırma yapan insanlara bilgiler verir. Çocuklar içinde bulunduğu toplumun kültürel bir parçasıdır ve o kültüre ait oyunla beslenir (And, 2000).

Farklı kültürlerin farklı tür oyunları sevdiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Amerikalılar ve Japonlar üzerinde yapılan bir araştırmada, Amerikalı çocukların daha çok grup oyunlarını sevdiği ortaya çıkmıştır. Dramatik oyunları Amerikalı çocukların küçük yaşlarda sevdiği ve oynadığı, Japon çocukların ise bu tarz oyunları daha uzun süre severek oynadığı ortaya çıkmıştır (Yavuzer, 2003). Bu da nesillerin birbirine kültürel olarak oyun aktarımından ortaya çıkmıştır.

1.1.5.5. İklim

Çocukların oyun tercihlerinde yaşadıkları yerin coğrafi özellikleri, mevsimi ve iklimi de önemli bir faktördür. Çocukların oyun seçimini iklim şartları belirler. Çocuklar yaz mevsiminde daha az enerjili durağan oyunlar oynarken, kış mevsiminde daha hareketli oyunları oynayabilir (Pehlivan, 2005).

1.1.5.6. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları günümüzde çocuklar için önemli bir yer tutmaktadır. Cep telefonu, tablet, televizyon günümüzde çocuklar için en yakın oyun ve oyun arkadaşı olmuştur. Bu araçlarla geçirilen zaman çocukların oyun algısını etkileyebilecek niteliktedir. Bu araçlarla geçirilen süreler sınırlandırma getirilemez ise bu araçlarla geçirilen anlar zamanla oyunun yerine geçecek ve bu süreler oyun olarak adlandırılacaktır.

Teknolojinin gelişmesiyle çocukların günümüzde kitle iletişim araçlarıyla zaman geçirmesi oldukça fazla ve normaldir. Telefon, tablet ve televizyonla geçirilen zaman çocuklara göre hiçbir zaman yetmese bile ebeveynler sağlıklı gelişim için bu durumu kısıtlamak durumundadır. Kitle iletişim araçlarını oyun, oyuncak ve oyun arkadaşı yerine koyan çocuklarda hayal gücü istenilen oranda gelişmez. Çocukların sürekli kitle iletişim araçlarına maruz kalması onun zihinsel gelişime zarar verir, yaratıcılığını etkiler. Çocukların gerçek oyun yerine aktif olarak telefon, tablet kullanımıyla sanal oyun arayışı

onları fiziksel ve zihinsel olarak pasivize etmektedir (Arnold, 1995). Teknolojinin gelişmesiyle beraber çocuklar bilişim aletleriyle daha fazla zaman geçirecektir. Televizyonla başlayan süreç, tablet ve telefonla devam ederek artık artırılmış gerçeğe doğru gitmektedir. Buda oyun ve sportif faaliyetlerle geçirilecek süreci olumsuz olarak etkileyecektir. Zamanla daha az hareket edecek olan çocuklar için bazı becerilerin kazanımı zorlaşacaktır. İçinde bulunduğu çağ açısından teknolojiye doğan çocukların şanslı olmaları kadar şanssız oldukları şeylerden biri de reel olarak oynamadıkları ya da oynayamadıkları oyunlardır. Teknolojik olarak bağımlı düzeye gelen çocuklarda ise durum daha vahim haldedir. Sosyal becerilerin gelişmemesi, paylaşım yapamama, akranlarıyla bir araya gelememe, iletişim kuramama, çocuklar için yaşanması muhtemel sorunların bazılarıdır. Teknolojinin farkında ama bağımlı olmadan kontrollü olarak kullanılacak kitle iletişim araçlarının oyuna katkısı olacağı gibi fazlası çocuk ve oyun için zarardır (Yengin, 2019).

1.1.5.7. Zekâ Gelişim Düzeyi ve Sağlık

Zekâ bakımından farklılık gösteren çocuklar tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi oyun oynama bakımından da farklılık göstermektedir. 1920 yılında Terman' ın Amerika'da yaptığı bir araştırmaya göre IQ seviyesi yüksek olan çocuklarla normal zekâyâ sahip çocukların oyunlarının gözlemlendiği çalışma sonucuna göre; üstün zekaya sahip çocukların hareketli oyunlar yerine zekâ oyunlarını daha çok tercih ettikleri, akranlarından ziyade daha büyük yaşa sahip çocuklarla oyun oynamayı tercih ettikleri, genel olarak yalnız oynamaktan keyif aldıkları ve hayali arkadaşlarının olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada zekâ seviyesi normalin çok altında zihinsel gerililiği tespit edilen çocuklarda ise oyun oynarken yaratıcılığın olmadığı, tek düze ve kendini tekrar eden oyunların süreklilik gösterdiği, akranlarından ziyade kendilerinden daha küçük yaşa sahip çocuklarla oyun oynamayı tercih ettikleri, basit anlaşılan kurallı oyunları oynamayı tercih ettikleri görülmüştür (Yıldız, 1992). Zekâ ve sağlık durumu oyun oynama süreçleri için önemli bir etmen olup zekâ seviyesi yüksek olan çocuklar yaratıcılık gerektiren oyunlara daha fazla ilgi göstermektedir ve ilk defa karşılaştıkları oyunlarda daha çabuk adapte olup oyunu kolay anlamaktadırlar.

1.1.6. Oyun Çeşitleri

1.1.6.1. Dramatik Oyunlar

Dramatik oyunlar çocukların ilk oyunlarıdır. İlk bebeklik döneminden itibaren bebeklere gösterilen tepkiler dramatik oyunların temelini oluşturur. Çocuğa yapılan abartılı dramatik oyunlar onların ilgisini çeker. Ebeveynlerinin göstermiş olduğu tepkilere bebeklerin eşlik etmesi bu oyun türüne girmektedir. İlerleyen yaşlarda bu oyun grubu devam eder ve çocukların duygusal gelişimleri için faydalı görülür. Çocukların oyun oynarken karşılaştıkları bazı uyaranlara duygusal bağ kurduğu görülmüştür. Bu duygusal bağla çocukların duyuşsal özellikleri de ortaya çıkar (Altınköprü, 2003).

1.1.6.2. Hareket Oyunları

Hareket oyunları da bebeklik döneminden itibaren başlar ve çocuklar tarafından çok sevilir. Bebeklik döneminde el çırpma, vücut hareketleri gibi oyunlar çocukların ilgisini çeker. İlerleyen yaşlarda da harekete bağlı olan oyunlar zenginleşerek çeşitlenir ve devam eder (Altınköprü, 2003).

Hareket oyunları küçük yaşlardan itibaren oldukça önemlidir. Çocukların psikomotor becerilerinin gelişmesi için harekete dayanan oyunların önemi büyüktür. Bu grup oyunlar çocukların hareket kabiliyetlerini geliştirmektedir. Hoplama, zıplama, koşma gibi hareketler çocukların temel hareketleri olup çocukluk döneminden itibaren süregelir. Temel hareketlerle vücut dengesi sağlanır ve dinginlik oluşur. Oyunlarla vücutta bulunan küçük ve büyük kaslar gelişir. Oyun esnasındaki nefes almayla kan dolaşımı düzenli bir hal alarak vücudun daha sağlıklı hale gelmesini sağlar. Bu tarz oyunlar çocukların ilgi ve isteklerine göre şekillenir ve onların beceri düzeyine göre kabullenilir. Oyunlar sırasında kurallar oyunun akışını belirler çocuklar kurallara, sırasına ve rolüne göre oyundaki görevini yapar. Bu grup oyunlarda kurallara uyma oyunun devamlılığı açısından önemlidir, oyunların devam etmemesinin en önemli nedeni kurallara uymadan yapılan kral dışı hareketlerdir. Çocuklar hareketli oyun grubundan yaş grubuna göre farklı çeşitliklerle zevk alarak oynar (Yıldız, 1992).

1.1.6.3. Taklit Oyunları

Çocuklar özellikle anasınıfı çağındayken çevresinde gördüğü birçok şeyi taklit etmeyi sever ve bu onlar için bir öğrenme yöntemidir. Hayvanların çıkardığı sesler ve

yaptıkları hareketler, öğretmeninin jest ve mimikleri, ebeveynlerinin tavır ve tutumları çocukların gözlemediği ve taklit ederek yaptıkları bazı durumlardır. Çocuklar çok iyi gözlemci olduğu için ebeveynlerini çok rahat bir şekilde taklit edebilir. Bu açıdan çocuğun çevresindekilerin davranışlarında oldukça dikkatli olması gerekir. Olumsuz ve zararlı davranışlar çocuğun yanında yapılmamalıdır. Çocukların özellikle evcilik gibi oyunları oynarken sergiledikleri tutum ve davranışlar taklit yoluyla elde ettikleri davranışlardır. Olumsuz davranışların da olumlu davranışlara göre daha çabuk öğrenildiği varsayımından yola çıkarak çocukların yanında yapılacak davranışlarda öğretmenlerin, anne babanın, çocuğun etrafındaki bireylerin dikkatli olması gerekir (Pehlivan, 2005).

1.1.6.4. Mücadele Oyunları

Mücadele oyunları çocukların rekabeti ve hareketi sevmesinden dolayı önemli bir oyun eşitidir. Çocuklar kendi becerileriyle mücadele etmeyi sever. Bu mücadele sadece futbol, basketbol gibi takım oyunlarında görülmez. Yakalama, deve cüce, elim sende, kiremit topu, istop gibi oyunlarda mücadele gerektiren oyunlar arasında yer alır. Çocuklar sosyalleşme sürecinin devamında arkadaşlarıyla oyun oynamayı sever, arkadaşlarıyla oynanan oyunlarda onlara zihinsel ve bedensel üstünlük sağlamaktan hoşlanır. İşte bu bakımdan mücadele gerektiren oyunlar çocukların birbirine üstünlük sağlama çabasının gerçekleştiği bir oyun türüdür. Bu oyunlarda çocukların psikomotor becerileri gelişir, çabuklukları artar, ani ve doğru karar verirler, vücut koordinasyonu gelişir. Bu grup oyunlar çocuklar için oldukça önemlidir, çocukların oyunlar sırasında verecekleri mücadele yetişkin bir birey olduklarında karşılaşacakları zorluklara gösterecekleri mücadeleye de hazırlık olarak görülebilir. Bu oyunlarla çocuğun mücadele etme becerisi gelişir, hayata karşı mukavemeti güçlenir (Hazar, 2000).

1.1.6.5. Hayal Oyunları

Bebeklik döneminden sonra çocuklar hayal güçlerine dayalı oyunlarla oyun oynamayı severler. Çocukların gördüğümüz objelere farklı bir anlam ve misyon yükleyerek kurdukları oyuna hayal (düş) oyunu denir. Çocukların hayal oyunları nesnelere tam olarak benzemeyebilir. Çocuk art arda dizdiği sandalyelerden hayal gücünü kullanarak bir tren oluşturabilir. Kendisini de bu treni kullanan kişi gibi kurgulayıp, bu şekilde oyunlar kurabilir (Poyraz, 2003).

Piaget, çocukların hayale dayalı oyunlarla kendi gerçek dünyalarına geçiş yaptığını savunmuştur. Başka bir ifadeyle hayale dayalı oyunlar, çocukların kendilerine göre olan gerçeklerle anlayışları arasında bir bağ durumundadır. Bu bağla çocuk kendi dünyasıyla gerçek dünya arasında köprü kurar. Oyunlarındaki öğeler kendisine göre değişir ve hep kendi dünyasını yansıtır (Ataç, 1991).

Hayale dayanan oyunlar çocukların iç dünyasını yetişkinlere izleme fırsatı verir. Çocuk oyununda kendisini başkasının yerine koyarak içindeki duygu ve düşünceleri oyun yoluyla yansıtır. Gerçek yaşamda yapamadığı kızgınlık, kırgınlık, üzüntü, öfke gibi olumsuz duyguları çocuklar hayali oyunlar sırasında yansıtarak bu durumdan baş etmeyi ve kurtulmayı öğrenir. Kardeş kıskançlığı olan bir çocuk oyunları ile kardeşine gösteremediği duyguları oyunla bir oyuncağa bir nesneye göstererek duygularını yansıtmış olur. Bu durum onun iç dünyasını yansıttığı için dışa oyun yoluyla vurumu oldukça normaldir (Erden, 2001).

1.1.6.6. Sosyal İçerikli Oyunlar

Sosyal içerikli oyunlar, bebeklik döneminde öz bakım becerilerini yapan ebeveyn ya da bakıcı rolündeki kişilerle bebek arasındaki bağla ortaya çıkan etkileşime dayalı oyun türüdür (Pehlivan, 2005).

Bu tarz oyunlar çocuğun sonraki yaşamlarında sosyalleşmesi için oldukça önemli bir durumdadır. Çocukların üç yaşından sonra ebeveyn ve yakınındaki kişilerle akranları arasındaki etkileşimi kurabilme yeteneğinin geliştiği oyunlardır. Çocuklar okul veya kreş gibi yerlerde kendileriyle iletişime geçen kişilerle etkileşime girerler. Eğer etkileşim sırasında bazı sorunlar var ise bu tarz oyunların eksikliği vardır. Kreş veya okulda çocukla doğru iletişim kurulmaz ise çocuk kendisini rahat hissetmez ve durum ilerde okul yaşamında bazı sorunlara yol açar. Bu durumda çocukların ebeveynlerinden sonra iletişime geçtiği profesyonellerin pedagojik bilgisi, alan hakimiyeti iyi olmalıdır.

1.1.6.7. Zihinsel Aktiviteye Dayalı Oyunlar

Çocukları küçük yaşlardan itibaren oynadığı yapbozlar (puzzle), yapı blokları (lego), eşleştirme oyunları, dama, satranç, kutu oyunları, akıl ve zekâ oyunları, denge (jenga) oyunları bu oyun grubuna girer. Bu oyunlarla çocuklar zihinsel olarak sürece katılır. Yaptıkları her hamlenin öncesini ve sonrasını, rakibinin muhtemel hamlesini düşünerek zihinsel olarak her an çocuklar hazır olur. Bu zihinsel hazırlık çocukların zihin

gelişimini de olumlu olarak etkiler ve zenginleştirir. Çocukların akıl ve zekalarının farklı uyaranlar tarafından geliştirilmesi onların kabiliyet alanlarının gelişmesi için de oldukça önemlidir (Köksalan ve İzci, 2002).

Oyun türlerinin neredeyse hepsinin birbiriyle ilgisi bulunmaktadır. Hiçbirinin birbirinden daha az önemli ya da fazla önemli olduğunu söyleyemeyiz. Çocuğun ilgi istek ve hazır bulunuşluğuna göre oyun seçimi önemlidir. Ebeveynler çocuklara uygun şartları oluşturup onların istedikleri oyunları onlara sunması etkili bir oyun süreci için yeterlidir. Çocuklar kendi iradeleri ve istekleriyle diledikleri zaman diledikleri oyunları oynaması esas olandır.

Eğitim yöneticilerinin gelişen ve değişen teknolojiler ve bilim dünyası karşısında örgütünü geliştirebilmesi ve değiştirebilmesi için çevresel değişimleri ve gelişmeleri sürekli takip etmeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticileri bu süreçte, değişimi yönetmek için örgütsel politikalar ve stratejiler geliştirirken birçok çevresel faktörü göz önünde bulundurmalıdır (Şimşek, 1999). Çünkü stratejik plan yapmanın temel amacı örgütün var olan kaynaklarıyla çevresel faktörler arasında etkileşim oluşturmaktır (Özdemir, 2019).

1.1.7. Oyun Teorileri

Çocukların oyunlarını geçirdiği dönemler yaşlarıyla paralel bir şekilde değişmektedir. Çocukların bireysellikten paylaşıma, somut kavramlardan soyut kavramlara, genelden özele, basit kavramlardan karmaşık olanlara doğru gelişimleri oyunlarının da gelişim gösterdiğini göstermektedir. Piaget zihin gelişimi ve oyun arasında bir ilişki olduğunu savunup, oyunun zihinsel olarak gelişime bağlı dönemlerini incelemiştir. Freud oyunu çocukların ruhsal ve kişilik gelişimine bağlı olarak oyun dönemlerini incelemiştir. Bazı kuramcılar oyunu çocuk gelişimi ve sosyal açıdan incelemiştir. Kuramcılar genel olarak oyunu kendi uzmanlık alanlarına göre inceleyip dönemlere ayırmıştır. Gilmore kuramları iki ana grupta klasik kuramlar ve dinamik kuramlar diye ayırmıştır (Baykoç Dönmez, 2000).

1.1.7.1. Klasik Oyun Teorileri

1.1.7.1.1. Fazla Enerji

Bu kuram insan organizmasında bulunan enerjinin amaçlı veya amaçsız etkinlikleri oyun yoluyla harcadığını varsayar. Buna göre oyun oynamak için fazladan

enerjiye ihtiyaç vardır ve oyun bulunan fazla enerjiyi tüketmek için oynanır. Bu kuramda oyunun içeriği çok da önemli değildir (Sevinç, 2005).

Fazla enerji teorisi Friedrich Schiller ve Herbert Spencer tarafından çalışılmıştır. Bu teoride çocuklar, kendilerinde birikmiş olan enerjilerini oyun aracılığıyla boşaltabilmektedir (Binbaşoğlu, 1997). İnsanların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için enerjiye ihtiyaç vardır. Günlük yaşamda ihtiyaçlar çoğaldıkça enerji ihtiyaçları da artmaktadır. Çocuklarda biriken enerji baskıya sebep olur. Çocuklar kendilerinde gerginlik oluşturan enerji baskısından kurtulmak için enerjiyi atmalıdır. Bu enerji de oyun yoluyla atılır. Spencer, çocuklarda biriken enerjinin doğru bir şekilde boşaltılması gerektiğini ifade etmektedir. Spencer' ın yaptığı başka bir gözlemde de sağlıklı çocukların sağlıklı çocuklara nazaran daha az oyun oynadığı ortaya çıkmıştır. Berlyne (1960), insan organizmasının sürekli olarak aktif kalması gerektiğini ve çevreyle sürekli etkileşim içinde olunması gerektiğini savunmuştur. İnsanların hareketsiz kalmasının doğal bir durum olmadığı vurgulanmıştır (akt. Özdoğan, 1997).

Spencer, insan ve hayvanların aktif olma konusunda evrensel bir eğilim içinde olduğunu belirtmektedir. Zihinsel ve fiziksel aktivitelerin sinir hücrelerinin yenilenmesinde hareketli olmanın etkisi olduğu düşünülmektedir. Spencer, bilinç dışı olarak devam eden içgüdülerin oyun ortamlarında ortaya çıktığını savunmuştur (Sevinç, 2005).

1.1.7.1.2. Dinleme Teorisi

Bu kuram çocukların oyunlarını harcanan enerjinin tekrar elde edilmesi amacıyla oynandığını kabul eder. Yorucu bir faaliyetten sonra organizmanın dinlenmeye ihtiyacı olacaktır. Fazla Enerji Kuramının aksine bu kuram oyun oynamak için az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi artırmak amacıyla oynandığını savunur. Bu açıdan oyunun içerik ve şekli önem arz etmemektedir (Baykoç Dönmez, 2000).

Dinlenme Teorisi kuramı Lazarus (1883) tarafından çalışılmıştır. Kuramı daha sonra Patrick (1916) desteklemiştir (akt. Durualp, 2022). Kuramın genel teorisine göre oyun ve etkinlikler sırasında çocuk zihinsel ve fiziksel olarak etkilenmektedir. Bu yüzden çocukların uyumaya ve dinlenmeye ihtiyacı vardır. Gerçek anlamda dinlenmenin ise yaşamsal faaliyetler dışında oyun ve farklı etkinliklerle uğraşması sayesinde gerçekleşir

görüşünü savunur bu kuram. Oyunun çocukların rahatlama gereksinimlerinden doğduğu savunulmuştur (Sevinç, 2005).

Dinlenme kuramı çocukların ihtiyaç duyduğu enerji açığından meydana çıkmıştır. Oyun çocuklar tarafından çok fazla kullanılmaktadır. Oyun esnasında çocuğun yapması gereken hareketler vardır. Oyun çocuklarda gelişen yorgunluğu gidermek için yapılan etkinlikler olarak bu kuramda kabul edilir. Bu kurama göre ancak oyunla var olan yorgunluk giderilir. Çocukta kaybolan enerjinin depolanması için oyuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu teoride amaç azalan enerjiyi tekrar çoğaltmaktır. Azalan enerjinin çoğalması için organizmanın dinlenmesi gerekmektedir. Organizma uyku ve daha az çalışmalarla kaybedilen enerjiyi elde edebilir. Dinlenme kuramını geliştiren Lazarus'a göre enerji çalışmanın tam tersi olan oyunla tekrardan kazanılabilir (Ahioğlu, 1999).

1.1.7.1.3. Öncül Deneme Kuramı (Yetişkinlik Yaşamına Hazırlık)

Bu teorinin kurucusu Karl Groos' dur. Groos' a göre oyun çocukluk sonunda elde edilen ön denemeler olarak ifade edilmektedir (Özdoğan, 1997). Oyun çocukların ilerleyen yaşlarında karşılarına çıkabilecek problemlere karşı fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak becerilerinin gelişmesi için kazandırılan faaliyetlerdir (Kızılloluk, 2001). Bu kuramın savunduğu görüşe göre oyun içgüdüselidir. Çocuklar gelecekte kazanacağı davranışları oyun sayesinde önceden içgüdüsel olarak deneyimler. Oyunlar yaşamdaki çalışmaların bir ön çalışması, hazırlığı olarak değerlendirilir.

Groos, çocukların büyümesiyle beraber oyunlarında farklılaştığını ifade etmiştir. İlk dönemlerde çocuklar deneyimsel oyunlarla duygusal ve motor becerilerini geliştirmektedirler. Sonraki dönemlerde oyunlar yapı-inşa oyunlarına ve kurallı oyunlara dönüşmektedir. Daha sonraki aşamada ise sosyonomik olan oyunlarla taklit etme, yakalama, evcilik, yarışma gibi oyunlar görülür. Deneyimsel oyunlar çocukların kendilerini kontrol etmeyi sağlar, sosyonomik oyunlar ise çocukların kişiler arası ilişkilerini kazandırmaya yardımcı olur. Groos oyunlarda beceri kazanımlarıyla oynanan oyunların yanı sıra bilincinde önemli bir etmen olduğunun rolü üzerinde durmuştur (Sevinç, 2005).

Öncül deneme kuramına göre oyun gerçek ve ciddi olan hayatın hazırlık prova dönemidir. Oyunun çocuğun bedensel gelişiminin yanı sıra psikolojik olarak da bu prova dönemine hazırlık için oldukça fazla değeri bulunmaktadır. Tabiat gözlemlendiğinde

hayvan yavruları da bazı yaşamsal becerileri kazanmak için küçük yaşlardan itibaren etraflarında bulunan objelerle oyuna benzeyen aktivitelerle zaman geçirmektedir. Örneğin vahşi hayvanlardan aslanlar, kaplanlar küçük yaşlarda kardeşleriyle sanki avlarını yakalıyor ve diğer canlılarla boğuşuyormuş gibi oyunlar oynarlar (Altınköprü, 2003).

Çocuklarda evcilik gibi oyunlar sayesinde yetişkinlik yaşamına hazırlık oyunları oynarlar. Anne, baba olarak oyunlarda ileriki yaşamlarına prova yaparlar. Bazı oyunlarda mesleki rollere girerler öğretmen, polis, asker veya doktor olarak rollerine uygun davranışlarda bulunurlar.

1.1.7.1.4. Bağlantı Kurma Kuramı (Tekrarlama)

Bu kuram öncül deneme kuramının tersini savunur. Bu kurama göre oyunla ileriki yaşamımızdaki davranışlarımız arasında hiçbir bağ kurulamaz. Oyun kalıtımla gelen gereksiz davranışların insan organizması tarafından reddedilme halidir. Oyun insanoğlunun ilkel etkinliklerden ayırarak çalışmaya hazırlamasıdır. Bağlantı kurma kuramına göre çocuklar ırklarının kendilerine miras olarak bıraktığı yaşam becerilerini, deneyimlerini tekrarlar. Bu tekrarlarla insanların dönemsel olarak geçirdiği evreler çocuğun gelişimine de paralel olarak oyun yoluyla ortaya çıkar (Baykoç Dönmez, 2000).

Bu teorinin kurucusu Stanly Hall' dür. Hall' e göre bireyler hayat boyu diğer insanların geçtiği tüm boyutlardan geçmektedir. Bu durum oyun faaliyetleri içinde geçerlidir. Çocukların hemen hemen hepsi temel oyun süreçlerinden geçmektedir. Oyunlarda da katılımın esas olduğu faktör ön plana çıkmaktadır. Bu teoriye göre oyunlarda katılımcı olan bireylerde insanoğlunun varoluşundan günümüze kadarki evrelerini gözlemleyebiliriz. Çocuklar bebeklik dönemlerinde bireysel oyunlarla oynarken zaman geçtikçe sosyalleşerek arkadaşlarıyla beraber grup oyunlarına yönelir (Bozoklu, 1994).

Hall evrim teorisinden yola çıkarak kuramını desteklemiştir. Hall' e göre çocuklar hayvanlarla insanlar arasında bir zincir halkasını teşkil eder. Çocukluğun farklı dönemleri insan evriminin farklı evrelerine denk gelir. Oyun sayesinde çocuklar insanlığın geçirdiği devinimsel ve ruhsal dönemleri tekrar yaşar (Baykoç Dönmez, 2000).

1.1.7.1.5. Huizinga Kuramı

Bu kurama göre oyunlar farklı kültürlerden ortaya çıkmayıp, bu kültürlerin oluşumunda en önemli faktör olmuştur. Bu kuram oyun herhangi bir tepki veya içgüdüye değil belirli bir işleve, amaca sahiptir. Oyun bile isteye gönüllü olarak yapılan bir eylemdir. Oyunda zorlama diye bir durum yoktur, olamaz. Oyun, özgür bir halde süreklilik gösterir, devamlı olarak tekrarlanır (Poyraz, 2003).

Huizinga kuramı oyun hakkındaki görüşlerinden dolayı eleştirilmiş olsa bile oyuna vermiş olduğu önemden dolayı diğer kuramlar kadar öncelik almıştır. Oyun canlıların süregelen fizyolojik ya da psikolojik faaliyetlerinden çok daha fazlasıdır. Oyun sırasında çocuk biyolojik ya da fiziksel faaliyetlerinin sınırını aşmaktadır. Oyun sırasında yaşamın gereksinimlerini aşan ve eylemlere mana katan bağımlı olmayan bir unsur rol oynar (Huizinga, 1995).

1.1.7.2. Dinamik Kuramlar

1.1.7.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı (Freud Kuramı)

Bu kuram Sigmund Freud tarafından ortaya çıkmıştır. Freud oyunun çocukların duygusal gelişimleri üzerindeki durumuna değinmiştir. Oyunla çocukların kendilerine mutlu durumlar oluşturabileceğini belirtmiştir. Bu kurama da Freud oyun sayesinde çocukların kendilerini ifade ettiği, duygularını dışa vurduğu ve gerçek hayatta üstesinden gelemedikleri bazı durumlarla baş ettikleri katartik davranış olarak ifade etmiştir (Yıldız, 1992). Freud sistematik bir kuram geliştirmemiştir. Kurama göre oyun sayesinde çocuklar isteklerini oyun sayesinde gerçekleştirir, kaygılı durumlardan oyun sayesinde kurtulur.

Freud'a göre gösterilen her davranışın altında bir sebep bulunmaktadır. Çocukların oynadıkları oyunların hemen hemen hepsinin rast gele seçilmediği, farkında olunarak ya da içsel olarak yaşanmış farkında olunmayan duygular sayesinde belirlenmektedir. İnsanlara ait bazı duyuların açığa çıkması için oyun gibi denetimden uzak faaliyetlere ihtiyaç vardır. Oyun sırasında bilinçaltında bulunan düş ve fanteziler de açığa çıkar. Çocuklar oyun oynarken gerçekte hayali birbirinden ayırt edebilir ancak oyun esnasında çocuk kendisine bilinçaltına dayanan kendisine özgü bir dünya kurar. Oyun sırasında çocuklar sevgi, sinir, saldırganlık gibi duyguları başkasına ya da başka objelere yansıtabilir. Özellikle Freud çocuklarda bazı olumsuz davranışların oyunlar esnasında sürekli tekrar etmesine dikkat kesilmiştir. Oyun sırasında çocuklar tıpkı bir terapi gibi

rahatsız edici durum ve olaylardan arınırlar. Bu rahatsız edici durumlar çocuktaki dengeyi sarsabilir, bu süreçte hazlara yönelme olabilir. Psikanalitik kuramına göre oyun, çocuklar için hoş olmayan olayların süregeldiği ve çocuğun bu olumsuz olaylara karşı galip geldiği bir faaliyettir. Farklı bir deyişle oyun çocukların zor durumlardan kurtulmak için deneyim sağladığı bir eylemdir. Çocuklar oyun esnasında yetişkin rolüne girerek elde ettikleri kazanımları ileriki yaşamlarında kullanmak için bilinçaltında depolarlar (Kıldan, 2001).

Bu kuramda Freud, psikoseksüel gelişim kuramına da değinerek okul öncesi dönemde olan fallik döneme dikkat çekmiştir. Bu dönemde çocukların cinsel kimlikleri oluşmaya başladığı, cinsiyetlerin farkına varıldığı ve durumlarla alakalı merak öğelerinin olduğu sıkça sorular sorulan bir dönemdir. Bu dönemlerde çocuklar için seçilecek olan oyunlar yaş grubuna, beceri özelliklerine, bireysel farklılıklara bakılmadan cinsiyet ayrımı yapılmadan uygulanmalıdır. Cinsiyetçi dönüt ve geri bildirimlerle kızım, oğlum gibi sesleniş ifadeleri kullanılmalıdır. Bu açıdan oyun oynarken çocuklar kendi cinsiyetlerinin farkında olmalı uygulanan oyunlardaki bedensel ve psikomotor faaliyetler çocukların psikoseksüel gelişimine de katkı sunmalıdır. Çocukların cinsiyetlerinden kaynaklı tutum ve davranışlarında hareket ve becerilerinin gelişiminde çevreden gelen takdir ve olumlu geri bildirimler önemli yer tutar (Topkaya, 2004).

Bu kuramda çocukların oyunlarında ki tekrarlar önem arz eder. Freud tekrarlanan oyunların bazen takıntılı davranışlar gösterdiğini fakat oyun sayesinde bu durumun üstesinden beceri kazanımıyla gelinebileceği belirtilmiştir. Bu tekrarlı davranışlar psişik bir durum olup çocukların korkularıyla baş etmesinde oldukça etkili olmaktadır. Freud'un savına göre çok kısa zamanlı bir eylemdir. Benlik gelişiminin tamamlanmasıyla birlikte mantıksal düşünmenin baş göstermesiyle beraber çocukların oyun oynama istekleri de son bulur (Sevinç, 2005).

Bu kuramın bir başka destekçisi olan Erikson “ego gücü” kavramının üzerinde durmaktadır. Kendisini incinmiş, yıpranmış olarak hissederek çocuk kendi dünyasına dönerek gücünü kendi kontrolü altındaki objeler üzerinde deneyimleyerek zorluklar karşısında güç toplamaktadır (Öngen, 1991).

1.1.7.2.2. Piaget'in Oyun Teorisi

Bu kuramın savunucusu Jean Piaget oyunu bilişsel gelişim açısından değerlendirmiştir. Piaget'e göre insanların zekalarının gelişimi için özümleme ve

uyumsama süreçlerinin önemi büyüktür (Özdoğan, 1997). Özümleme, çocukların yeni karşılaştığı bir durumla edindiği deneyimi bilişsel yapıya yerleştirmesidir. Uyumsama ise mevcutta bulunan şemalara yeni şema veya hazır şemaları güncelleyerek elde edilen deneyimlere uygun olarak davranmak olarak tanımlanabilir (Erden, 2001). Piaget'e göre oyunun doğal gelişim temelinde bu iki öge bulunur ve oyun dış dünyadan alınanların bu sisteme yerleştirme yoludur. Oyun insanların davranışlarında sürekli bulunan ve çocukların zihinsel gelişimini bu iki açıdan destekleyen bir durumdur (Baykoç Dönmez, 2000).

Piaget, bilişsel gelişimde olduğu gibi oyun gelişimini de çeşitli aşamalara ayırmıştır. Bilişsel gelişimi dört ana bölüme ayıran Piaget, bu dönemlerin birbirini içine alarak devam ettiğini ve her çocuğun bu dönemlerden geçtiğini belirtmiştir. Piaget oyun gelişimini hayat boyu yaklaşımı kapsamında; duyu motor dönemde alıştırma oyunları, sembolik (simgesel) oyunlar ve kurallı oyunlar olmak üzere üç ana bölüme ayırmıştır (Pehlivan, 2005).

Duyu Motor Dönemde Alıştırma Oyunları; bu oyun grubu 0-2 yaş aralığını içerir. Çocukların fiziksel davranışlarına bağlı olarak gelişen ilk oyun evresidir. Alıştırmalı oyun dönemi 0-2 yaş aralığındaki çocukların emme, el açıp kapama, bakma, ayak atma gibi duyu-motor becerilerinin gelişimine bağlı olarak tekrarlanan oyun davranışlarıdır. Bu dönemde motorik davranışlar ve tekrarlar dönemin en belirgin özellikleri arasındadır. Önceleri uyma davranışıyla süreci anlamlandırmaya çalışan çocuk zamanla bu motorik faaliyetlerden zevk almaya, süreçten haz almaya başlar. Çocuklar eğlenerek öğrenme gerçekleştirerek oyun sürecinde kazanımları gerçekleştirir. Bu dönemdeki çocuklar alıştırmalı oyunlarla motor kas becerilerinin gelişimi sağlar. Çocuk hareket temelli alıştırma faaliyetleriyle motorik becerilerinin gelişimi konusunda zamanla uzmanlaşmaktadır (Öngen, 1991).

Sembolik (Simgesel) Oyunlar; bu oyun grubu 2-7 yaş aralığını içerir. Sembolik oyunlar işlem Piaget'in geliştirmiş olduğu gelişim kuramında işlem öncesi dönemi içermektedir. Çocukların anasınıfı çağına denk gelen bu oyun grubu 2-7 yaş aralığındaki çocuklar tarafından nesneler sembolleştirilerek oyunlar oynanmaktadır. Bu dönemde çocuklar imgelerden yararlanır ve duygularını yoğun bir şekilde yaşayarak gerçek yaşama dair hazırlık niteliğinde bilişsel etkinlikler yaparlar (Topkaya, 2004). Sembolik oyunlar

döneminde çocuklar nesneleri sembolleştirir. Çocuk o nesneye o nesnede olmayan bazı özellikler atfeder. Bazen bir top uzay gemisi olabilir, bazen bir çubuk kılıç olabilir, bazen de bir bebek süper kahraman olup olağanüstü özellikler sergileyebilir. Çocuklar sembolleştirme yapacağı nesnelerde model aldığı nesnenin benzeşim kurmasına dikkat eder. Benzeşim kurulan nesnelerin benzememesi durumunda çocuk biçim değiştirme durumuna gider (Kızılloluk, 2001).

Kurallı Oyunlar; bu oyun grubu 7 yaşından sonraki dönemi içerir. Kurallı oyunlar döneminde çocuklar daha ileri zihinsel gelişim düzeyi gerektirir. Oyun kadar oyunun kuralları da bu dönemde önemlidir. Oyunun kurallarına uyma çocukta zihinsel bilinci geliştirmeye başlar (Poyraz, 2003).

Piaget bu dönemde çocukların bu dönemdeki tutumlarını “Çocuğun Ahlak Yargısı” isimli çalışmasında incelemiştir. İşlem öncesi dönemdeki çocukların oynadıkları oyunlar bireyseldir ve tam anlamıyla kural olarak kabul edilmez. Yaş grubu itibariyle o dönemde çocuğun kuralları anlama ve kurallara bağlı olma durumu söz konusu değildir. İşlem öncesi dönemden sonra çocuklarda oyun çeşitliliği artar ve kısmen de olsa kurallar kavranır. Sonraki dönemlerde ise zihinsel gelişimin artmasıyla beraber akran gruplarının da etkisiyle kurallar daha fazla özümser. Çocukluk döneminden sonra yetişkinlik, yaşlılık dönemlerinde de kurallı oyunlar (okey, iskambil, domino) oynanmaktadır. Piaget’ in genel olarak oyun hakkındaki görüşüne göre oyun oynamak yaşam boyu süren gelişim ve öğrenme sürecidir (Öngen, 1991).

1.1.7.2.3. Vygotsky’nin Oyun Kuramı

Psikolojik olarak oyun araştırması yapan ikinci önemli araştırmacı Lev Vygotsky olarak atfedilebilir. Son zamanlarda Vygotsky ile Piaget bu açıdan karşılaştırılmaktadır. Vygotsky’nin kuramı Piaget’e göre yaşayabilir bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır (Bağlı, 2004).

Vygotsky sosyokültürel kuram olarak da bilinen yaklaşımında insan zihninin sosyal olarak nasıl yapılandırıldığını ele almakta ve topluma ait kültürün sosyal etkileşimlerle sonraki kuşaklara aktarılması gerektiği varsayımından yola çıkmıştır. Vygotsky’ e göre çocuk gelişimi için yaşanan ortamın sosyal ve kültürel koşulları önemli bir temel değişkendir. Sosyokültürel kuramın önem verdiği odak noktalarında bir de çocukların bilişsel gelişimleridir. Vygotsky, çocukların bilişsel gelişimlerini anlamak

için problem çözme becerilerinin sosyal anlamda organize edilişinin analiz edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Vygotsky'nin oyuna bakışını bu genel açıdan değerlendirmek gerekmektedir (Berk, 2012; Daniels, 2003; Nicolopoulou, 1991)

Sosyokültürel kuramda Piaget'in yapısal yaklaşımı gibi oyunu hem bilişsel hem de ona katkı sunan sosyal ve sembolik bir etkinlik olarak görür. Fakat Vygotsky, Piaget'e göre hayali oyunların çocuklar tarafından bağımsız olarak keşfedildiğini düşünmemekte; çocuklara kültürel açıdan toplumun oyun için aktivitelerde temsil etme olanağı sağladığını savunmaktadır (Berk, 2012). Oyun da diğer bilişsel aktiviteler de olduğu gibi kişilerarası sosyal etkileşimlerle çok sıkı bir bağ içindedir. Örnek olarak bebeklere “cee-eee”, “araba geldi durakta durdu bip” gibi oyunlar doğrudan ebeveyn yani çevrelerindeki kişilerden öğrenirken; bir sonraki dönemdeki çocuklar hayali oyunlarda, günlük hayatta karşılaşılan kişi ve rollerini canlandırmaktadırlar (Warner ve Sower, 2005). Vygotsky' e göre çocukların diğer çocuklarla oynadıkları oyunlarda ve bireysel olarak oynadıkları oyunlarda dahi sosyokültürel öğeler bulunmaktadır (Nicolopoulou, 1991).

Bu kuramda oyunun rolüne ve kökenine dayanan analizler yapılmaktadır. Vygotsky oyunun bilişsel mekanizmanın çalışmasına işlem yapmasına en doğru ortamı sağladığını ifade etmiştir. Oyun bir keşiftir ve yeni bir oluşumdur. Oynanan oyunlar ve kurulan ilişkiler arasında da bir ilişki mevcuttur. Çocuklar oyun oynarken gerçek hayattaki deneyimlerinden edindiği neden sonuç ilişkileriyle yeni tutum ve davranışlar elde eder. Bu sayede olumsuz davranış ve dürtülerden kurtulmuş olur (MEGEP, 2008).

Vygotsky oyunu çocuk gelişimini destekleyen bir gelişim alanı olarak kabul etmektedir. Ona göre çocuklar oyun oynarken her zaman davranışlarının, yaşının, gelişiminin üstünde performans gösterir. Günlük yaşamada çocukları zorlayan birçok şeyin üstesinden oyun sırasında gelir. Ayrıca, hayale dayanan oyunlarda anlık dürtüler yerine çocuklar sosyal kuralları takip ederek öğrenir ve çocukların özdenetim kapasiteleri gelişir (Berk, 2012).

Vygotsky' nin kuramında çocukluk döneminde yapılan yüksek zihinsel davranışların temelinde kültürlenmeye vurgu yapılır. Kültürlenme ve eğitim arasında bu kurama göre oldukça güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Blanck, 1990).

1.1.7.4. Bateson Oyun Kuramı

Oyun ve iletişim arasında önemli bir ilişki olduğunu savunan Gregory Bateson' dur. Ona göre oyun paradoksal bir iletişim biçimidir. Bu iletişimde tam bir iletişim olmayıp yarı iletişim şeklinde olduğunu savunmuştur. Bateson sosyal içerikli oyunlarda bireylerin davranışlarının gerçeği yansıtmadığı sadece oyun için öyle davrandığını belirtmektedir (MEGEP, 2008).

Bu kuramda Bateson, oyun esnasında yapılan bazı davranışların aslında yapılan eylemi ifade etmediğini belirtmektedir. Bu durum paradoksal bir şey olup davranışlar bazen gerçeği bazen de gerçek olmayanı ifade edebilir. Söz gelimi oyun sırasında baba rolünü oynayan bir çocuk hem babadır hem de baba değildir. Bateson' a göre oyun esnasındaki bu durum diğer oyuncular için paradoks olan bir tür iletişimdir (Goelman ve diğerleri, 2003).

Bateson kuramında oyunda insanın etkileşimine dayanan kuralları açıklamaya çalışmıştır. Ona göre her oyunda meta-iletişim olması gerekir. Çocuklar oyunlarda bir drama oyuncusu gibi gerçek dünyayı taklit eder. Bir nesneyle çocuklar gerçek ötesi oyunlar oynar ve oyunları gerçeğe yakın davranışlara dönüştürür. Oyun sırasında mantıksal tutarlılık aranmaz. Gerçekleşen davranışlar gelecek hayat için anlam ifade etmeyebilir. Örnek olarak oyun sırasında dövüşen çocukların birbirine vurması gerçek vurmaktan çok farklıdır. Çocuk önce zihninde oyunun çerçevesini oluşturur ve oyunda neler olabileceğini düşünür. Buna göre oyun şekillenir (Fleer, 2017).

1.1.7.5. Helenko Sistem

Helenko' nun kuramına göre bireyler oyun oynarken ortamı oluşturabilir ve dışarıdan gelen olumsuz faktörleri ortadan kaldırabilir. Çocuklar bu yeteneğe sahiptir. Çocuklar oyunları sırasında olumsuz bir durumla karşılaştıkları zaman oyun ortamını değiştirebilir. Helenko' ya göre oyun oynamak kişiyle çevresi arasındaki ilişki ve etkileşimdir. Oyun sırasında nesneler çocuk tarafından serbest bir şekilde seçilmektedir. Bu serbestlik oluşturulurken çocuk sistemin bir tarafını çevre ise nesnel bir tarafını oluşturur, çevre (arkadaş) çocuklar tarafından serbest bir şekilde seçilmelidir (MEGEP, 2008).

1.1.8. Oyun ve Gelişim Aşamaları

İnsan hayatında oldukça önemli bir yer tutan oyun, çocukların gelişimi için hayati bir önem arz etmekte ve çocukların gelişimini yansıtmaktadır. Literatür incelendiği zaman çocukların gelişim süreciyle oynanan oyunların türü ve çeşidi arasında olumlu bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların gelişim aşamaları farklı yoğunluklarda ve bir bütünlük içerisinde gerçekleşir. Oyunun zihinsel (bilişsel), dil, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişim alanlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan oyun ve gelişim aşamalarını bu doğrultuda incelenmesi gerektiği düşünülmemektedir (Pehlivan, 2005).

1.1.8.1. Oyun ve Bilişsel Gelişim

Oyunun bilişsel gelişime dair en önemli katkısı öğrenme ortamı sunmasıdır. Çocuk oyun sırasında karşısına çıkan her türlü kavramı, objeyi tanıma kullanım amacını ve özelliklerini öğrenir. Çocuğun zihni oyun sırasında çalışarak gelişmektedir. Oyun esnasında çocukların duyuları aktif olarak çalışır; mantık, akıl yürütme, zekâ, anlama ve merak becerileri gelişir (Özdoğan, 1997).

Oyun çocukların zihin antrenmanı olarak da kabul edilmektedir (Sunn, 1996). Çünkü yeni bir durumla karşılaşan çocuk bu esnada yeni kavram ve bilgilerle karşılaşır. Dolayısıyla karşılaşılan yeni durumda çocuklar öğrenilen kavramları sürekli deneyimler. Oyun esnasında çocuk devamlı olarak düşünme, anlama, kavrayabilme ve simgeleme gibi bilişsel olarak sürekli bir etkililik içindedir. Bu durum bilişsel gelişimi önemli ölçüde etkiler. Oyun süreci içinde çocuklar diğer çocuklarla olan ilişkilerinde sürekli akıl yürütme yaparlar, oyun hakkında tahminde bulunur ve süreci yorumlarlar. Bu durumda çocuklar tarafında gerçekleştirilen akıl yürütme faaliyetleri bilişsel gelişimin yanında ileriki hayatta gerçekleştirecek bilimselliğe de katkı sunacaktır (Özdoğan, 1997).

Çocuklarda düşünme eyleminin gerçekleşmesi için bir problem durumuna ihtiyaç vardır. Oyun oynarken çocuklar sürekli olarak değişik problemlerle karşılaşır. Problemle karşılaşan çocuk problemin çözümü için bir uğraş sağlayacak, değişik çözüm yolları arayacaktır. Çocuklar 3-6 yaş arasında çok çabuk öğrenme gerçekleştirir. Bu dönemdeki çocuklara kazanım sağlamada bilgi edindirmede en önemli araç oyundur. Oyun esnasında probleme dayalı çözüm odaklı olarak yaparak yaşayarak öğretilen bilgi daha fazla kalıcı olmaktadır. Bunda da çocuğun oyun esnasında sürece aktif bir şekilde

katılması ve pratik yapmasıdır. Bununla birlikte oyun sırasında çocuğun neredeyse tüm duyuları sürekli olarak çalıştığı için çocuğun mantık yürütme, algılama becerisi, anlama gücü ve zekâsı da gelişecektir (Kıldan, 2001).

Çocukların bilişsel gelişimini geliştirmek için zekâyı olumlu olarak geliştiren, düşünmeyi tetikleyen ve arttıran akıl ve zekâ oyunlarına gelişim süreci içinde başvurulmalıdır. Özellikle bu amaca uygun kutu oyunları ebeveyn desteğiyle gerçekleşmelidir. Dikkati geliştirici, zekâyı artırıcı oyunlar oynarken sanal oyunlardan ziyade kutu ve somut olarak oynanan oyunlar tercih edilmedir. Çocuk için anlamlandırma, gördüğünü tanımlayabilme, hafızda tutabilme, olayları sıralayabilme gibi beceriler çok da kolay değildir. Fakat bu tarz zihinsel etkinliklerin oyun içerisine aktarılmasıyla çocukta güdülenme sağlanarak öğrenme için istek oluşur (Pehlivan, 2005).

Oyunun bilişsel gelişime farklı alanlarda katkı sunduğu görülmektedir. Zihinle normal şartlarda öğrenilmesi zor ve karmaşık olan öğretiler oyun sayesinde eğlenceli ve kalıcı olarak öğrenilmektedir. Çocuklar bu açıdan zihinlerini sürekli canlı ve diri tutar. Bilincin devamlı olarak çalışan bir saat gibi işlemesi oyun ve zihinsel gelişimin etkileşimini göstermektedir (Topkaya, 2004).

1.1.8.2. Oyun ve Sosyal Gelişim

Sosyalleşme insanoğlu için çok önemli bir olgudur. İnsanların toplumdaki uyumu ve mutlu olmasında sosyalleşmenin önemi oldukça fazladır. Çocuklar için de en önemli ihtiyaçlardan biri olan sosyalleşme olgusu da oyun esnasında şekillenmektedir. Oyunla çocuk ileriki yaşamında karşılaşılabileceği muhtemel rollerini öğrenir, akranlarıyla ilişkiler gerçekleştirir, arkadaşlarını tanır onlarla uyumlu olma ya da olmama durumunu tecrübe eder. Çocukların sosyalleşmesinde ailesi ve akranlarının önemi oldukça fazladır. Küçük yaşlarda bireysel oyunlardan ebeveyniyle zaman geçirmekten hoşlanırlar ve ilk ilişkilerini etraflarındaki yetişkinlerle kurarlar. İlerleyen dönemde çocuklar yaş aldıkça arkadaşlarıyla oyunlar oynamak ister ve akran ilişkileri önem kazanır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuran çocukların başarısı bazı sosyal becerilere sahip olmasıyla ilişkilidir (Çetin, Bilbay, Kaymak ve Deniz, 2001).

Çocukların sosyalleşme becerilerinin gelişiminde önemli olan iki beceriden birincisi oyun oynanması, diğeri ise akranlarıyla iletişim kurulmasıdır. Akranlarıyla beraber oyun oynayan çocuklar sosyal yaşam becerilerini ve davranış şekillerini kolayca

öğrenebilir, farklı deneyimleri oyun ortamı sayesinde tecrübe edebilir. Oyunla çocuk sosyalleşmeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı ve iş birliğini öğrenir (Biçer, 2000).

Oyun ortamında çocuklar çok doğal bir şekilde anlaşır ve sosyalleşir. Oyun sayesinde bir arada bulunan çocuklar henüz birbirlerinin isimlerini öğrenmeden hatta konuşmadan oyun oynamaya koyulurlar. Bu açıdan çocuklar oyun sayesinde sosyalleşmeyi, insan ilişkilerini, duygu yönetimini ve paylaşmayı öğrenir (Kale, 1997). Bir başka çocukla oyun oynarken çocuklar toplu yaşam kurallarını öğrenirler, iş birliği yaparlar, liderlik gibi özelliklerini geliştirirler. Oyun sayesinde sosyalleşen çocuklar “ben” ve “başkası” kavramlarını anlar, vermek ve almak gibi davranışları da oyun sayesinde öğrenir (Yavuzer, 2003). Toplumsal yaşamın gereği olan bazı kurallara da çocuklar çevrelerinde şahit olurlar. Yetişkinler tarafından uygulanan veya bazen de uygulanmayan kurallara çocuklar oyun sayesinde sahip olur. Çocuklar oyunun selameti için kurallara riayet eder, bu durum yetişkinlik döneminde de toplumsal yaşamın gereği olarak kurallara uyma gerekliliğinin ortaya koymaktadır. Oyun oynayan çocuk kurallara uymayı öğrenir. Oyunların düzenli ve düzgün oynanması için önceden veya oyun esnasında belirlenen kurallara uyulması gerekmektedir. Oyun esnasında kurallara uymayan çocuklara diğer çocuklar müdahale eder; uyarma, ayıplama, mahrum bırakma, şikâyet etme, oyundan çıkarma gibi yaptırımlarla oyunu kurallarına göre oynamayan çocuklara edininde bulunurlar. Sosyal hayatta da oyunlarda olduğu gibi kurallar vardır. Toplumsal hayatta insanlar kendi istedikleri gibi davranamayacakları gibi oyunda da çocuklar aklına her esen davranışı gösterememektedir (Kızılloluk, 2001). Oyun tıpkı hayatın provası olur ve çocuk toplumsallaşmayı oyun sayesinde öğrenir. Oyun içinde kurallara uymayı özümseyen çocuk yetişkinlik döneminde de aktif bir vatandaş olarak içinde bulunduğu topluma katkılar sağlar.

Çocukların sosyalleşmesinde oynanan oyunun niteliği, çeşidi ve oynadığı arkadaşların tutum ve davranışları çok önemlidir. Çocuk belli oyun alanları sayesinde sosyalleşir. Okul, park, oyun bahçesi, mahalle, okul öncesi eğitim kurumları gibi yerlerde çocuklar oyunlar oynamaktadır. Bu oyunlar esnasında sosyalleşmenin gereği olan iletişim, anlaşma, paylaşma, rolüne uygun davranma, alma-verme, iş birliği yapma gibi kazanımları elde eder ve yetişkin bir birey olunca toplumsallaşma adına başarılı olur. Ebeveyn kontrolü dışında gerçekleşecek sosyalleşmeler bazen kazanım yerine sakıncalı durumlarda ortaya çıkarabilir bu bağlamda ebeveynler çevreye, oyuna ve oyun

arkadaşlarına dikkat etmeli ve çocuklarının maruz kaldığı durumu her zaman kontrol etmelidir.

1.1.8.3. Oyun ve Dil Gelişimi

Çocuklar oyun oynarken sürekli konuşur ve sözcük tekrarı yaparak kelime haznelini geliştirirler. Sesler kelimelere, kelimeler de cümlelere oyun esnasında dönüşür. Çocuk oyunda yeni öğrendiği kelimenin anlamını, işlevini bilir o kelimeyi cümle içinde kullanır. Diğer alanlara sunduğu kadar dil gelişimine de oyun oldukça fazla katkı sunar. Özellikle oyunun dil gelişmene sunduğu katkı oldukça önemlidir (Erden, 2001). Dildeki ses yapısı ve fonetik oyunlar esnasında ortaya çıkar. Gerçek yaşamdaki objeleri ve canlılara ait sesleri; anlamlarını ve işlevlerini çocuk henüz okula başlamadan, okuma yazma öğrenmeden, sözlük kullanmadan oyun sayesinde öğrenir. Çocuğa okunan kitaplarda bu açıdan dil gelişimini destekler. Çocuk kitapta öğrendiği kavramları oyunla somutlaştırır, içselleştirir ve kalıcı kelime öğrenmesi oyunla gerçekleşir. Çocuklar çevrelerindeki nesnelerin isimlerini kolayca öğrenebilir. Fakat öğrenilen kelimelerin somut karşılığının olması gerekmektedir. Bu açıdan oyun dilsel gelişimin somutlaştırma olarak karşılık bulduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil öğretimi içinde geçerli olan bu durum çocukların oyunları ve öğrenilen kelime arasında doğru bir ilişki ortaya koymuştur. Çocuklara oyun temelli dil gelişimi için fırsatlar verilmeli ve bu bakımdan çocuklara fırsatlar sunulmalıdır (Ahioğlu, 1999).

Özellikle okul öncesi dönemde konuşma ve dilsel gelişimin desteklenmesinde oyun büyük önem taşımaktadır. Bazı oyunlarda şarkının kullanılması, belli bir ritim ve armoniyle şarkının söylenmesi dilsel gelişimi desteklemektedir. Bazen bir hayvan sesi bazen bir yabancı kelime bazen de anlamı bilinmeyen bir kelime şarkıyla öğrenilebilir. Çocuk bazen yeni öğrenilen kelimeler yanlış anlamda kullanılır ama oyun da bu durumu düzeltilebilir. Oyuna öğrenilen kelimeler günlük yaşamda da kullanılır, bu durumda çocukların kelime haznesi genişler ve konuşmada akıcılık sağlanmış olur (Kıldan, 2001).

Dil gelişimi için Levy ve Swee'nin yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Her ikisi de oyun ve dil gelişimi arasında yüksek bir ilişki tespit etmiştir. Yine okul öncesi döneminden önce zenginleştirilmiş oyun deneyimlerine sahip çocuklarda yüksek dil gelişimine ilişkin veriler elde edilmiştir (akt. Ahioğlu, 1999).

1.1.8.4. Oyun ve Duygusal Gelişim

Çocukların duygusal gelişimi onları sevmek ve onların oyun oynayacağı ortamı onlara sağlamakla gerçekleşir. Oyun çocukların sadece eğitsel taraflarını değil aynı zamanda ruhsal gelişimini de geliştirir ve duygusal gelişim için ilişkilerin başlamasına en doğru ortamı sağlamaktadır. Çocukların duygusal gelişimi ve oyun arasındaki ilişkiyi ilk olarak Sigmund Freud (1920) çalışmalarıyla ortaya koymuştur (akt. Özdoğan, 1997).

Psikanalitik kuramcılar oyun ve duygusal gelişim arasındaki ilişki hakkında çalışmalar yapmışlardır. Bu kuramcılar oyun esnasında yaşanan başaramama, kızma, korku, kin duyma, aşağılanma ve intikam alma gibi duyguların nasıl olduğuna dair konular üzerine çalışmışlardır. Bu çalışmalardan çıkan genel yargıya göre; oyun çocukların duygusal açıdan ilişkilerinin başlaması, sürdürülmesi ve sonuçlanması için en uygun ortamı sağlamaktadır. Çocuklar oyun ortamında son derece özgür ve bağımsız bir şekilde hareket eder, duygusal açıdan rahatlayabilir (Poyraz, 2003).

Oyun alanı çocuğa özgür bir ortam sunar, çocuk gerçek hayatta kendisini rahatsız eden olayları ve başka insanlarla paylaşmadığı duyguları oyun ortamı sayesinde sembolik olarak açılar (Mangır ve Aktaş, 1993). Çocuklar dünyalarında kendilerini rahatsız eden olumsuzlukları oyunla dışa vurur. Anne baba tutumu, akran zorbalığı, kardeş kıskançlığı, karanlık-yalnızlık korkuları gibi rahatsız edici durumları çocuklar oyunlarına yansıtırlar. Oyun sırasında problem durumunu ortaya koyan çocuk çözümü bulmak içinde ilk adımı atmış olur ve ebeveyn desteğiyle kaygılarından kurtularak kendine güveni sağlanmış olur.

Oyun sırasında çocuk; sevgi, saygı, acıma, üzüntü, şaşkınlık, mutluluk, kızgınlık, nefret, güven, ölüm, ayrılma gibi birçok duyguyu öğrenir. Aynı zamanda öğrenilen bu duygularla başa çıkmayı, bu duyguları kontrol etmeyi ve denetim altına almayı oyunla öğrenir (Mangır ve Aktaş, 1993). Oyunla çocukların duygularını bastırmadan denetim altına almak çok önemlidir. Yeni doğan kardeşini seven ancak kıskanan bir çocuğun duygularını oyun sayesinde kontrol altında tutabiliriz. Oyun sırasında buna benzer bir oyun ortamı kurarak kardeş olmanın önemi, kardeşler arasındaki ilişki gibi durumlar oyun yolu kıskançlık yapan kardeşe sezdirilip bu durumunun üstesinden gelmesi sağlana bilinir. Yeni doğan kardeşin kendi öz bakım becerilerini gerçekleştiremeyeceği için

ebeveynlerin sürekli ilgisi ve desteğinin olduğu da yine oyun yoluyla kavratılır, çocuğun kıskançlık davranışı bu doğrultuda açıklamalarla kontrol altında tutula bilinir (Sel, 1990).

1.1.8.5. Oyun ve Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim insanın bedensel olarak gelişim göstermesi ve sinir sistemine bağılı olarak organizmanın isteme bağılı yapmış olduğu hareketliliklerdir. Başka bir ifadeyle hareket becerilerimizin kazanılmasında doğum öncesinden başlayıp elde edilen bir hayat boyu devam eden bir süreçtir (Özer, 2001).

Çocuklar doğduğu zaman tepkiye cevap verme, hareket, esneklik, çeviklik, hız, dikkat gibi bazı psikomotor yeteneklerle dünyaya gelir. Oyun sayesinde bu yetenekler daha da fazla gelişilir. Doğum öncesi anne karnında başlayan süreçte başlayan hareketlilik doğum sonrasında da devam eder. Doğumdan sonraki ilk ayda bebek anne karnındakine yakın bir pozisyonla uykuyla zaman geçirir. İkinci aydan sonra bebek çevresiyle yavaş yavaş etkileşime girer. Üçüncü aydan itibaren bebek kas sisteminin gelişimiyle başını dik tutmaya başlamış ve hareketliliği artmıştır. Dördüncü ve beşinci aydan sonra bebek durduğu yerden dönmeyi becerir. Altıncı ayda bebek artık oturur pozisyona ulaşmıştır. Zaman geçtikçe oturma, emekleme, ayakta durma gibi becerilerle bebeğin motor gelişimi büyük kasların gelişimine bağılı olarak gelişmiştir. Küçük kaslarda motor gelişimle beraber gelişmekte olup; ellerini kaba olarak kullanan bebek zamanla parmaklarını kullanabileceği faaliyetler yapabilecek duruma gelebilir. Kalem tutma, makas kullanma gibi beceriler bebek yaş aldıkça yapılabilir hale gelmiştir (Pehlivan, 2005). Yapılan bu beceriler için el ve göz koordinasyonu gerekmektedir. Psikomotor gelişim zihinsel ve bedensel gelişim sistemlerinin uyum içinde olmasıyla gelişim gösterir. Oyunla çocuk için uygun ortam oluşturulmuş olup etkinliklerde çocukların psikomotor gelişimi desteklenir (Topkaya, 2004). Oyunla çocuğun psikososyal gelişimine sağlanan katkılar oldukça fazladır. Oyun sırasında çocuğun küçük ve büyük kasları gelişir, çocuk bu kasları nasıl kullanacağını bilir ve denetim altına alır (Sunay, 1994). Çocukların oyun sırasında psikomotor becerileri gelişilir; vücut organları eş güdüm halinde çalışarak gelişimi destekler (Poyraz, 2003).

Çocuklar için oldukça önemli olan oyun çocukların gelişim dönemleri düşünüldüğünde yaşa göre farklılık göstermektedir. 2 yaşından sonra çocukların psikomotor gelişimine katkı sağlayacak oyunlar oldukça önem arz eder. 5 ve 6 yaşından

sonra çocukların fiziksel gelişimine bağlı olarak koordinasyon sağlayan faaliyetlerle psikomotor gelişim destekleyen oyunlar önem kazanmaktadır (Topkaya, 2004).

1.1.8.6. Oyun ve Fiziksel Gelişim

Çocuklar oyun oynarken hareket ederek yorgunluk duymadan bedenlerini çalıştırır. Oyun esnasında yapılan hareketlerle çocukların diyaframları, kalp çalışmaları, kan dolaşımı, solunum yolları sürekli olarak çalışır. Özellikle mücadele ve rekabet gerektiren oyunlarda çocuklar sürekli olarak hareket halinde bulunur. Akranlarıyla fiziksel olarak bir yarış halinde olan çocuklar mücadele ederken hareketlilik halinde olur. Bu hareketlilik esnasında çocuğun fizyolojisinde bazı değişiklikler meydana gelir; solunum sisteminde, dolaşım ve sindirim sisteminde olumlu olarak bazı gelişimler meydana gelir. Bununla beraber çocukların iç salgı bezlerinde de fazla salgılanmaya bağlı olarak başka olumlu gelişimler devam eder. Çocuklar hareketli oyunlarda bir efor sarf eder bu durumda vücut beslenme ihtiyacı duyar çocukların bu sayede iştahları açılır, iştahı açılan çocukların beslenmelerinde oyuna bağlı olarak artma meydana gelir. Bütün bu süreç bu şekilde tetiklenerek devam eder. İştahı oyunla yerinde olan çocuk aldığı kaloriyi oyunla verdiği için fazla kilo gibi durumlarla da karşılaşmaz. Çocukların kas, tendon gibi vücut yapıları da bu duruma bağlı olarak güçlenme meydana gelir (Hazar, 2000).

Çocuklar özellikle anasınıfı döneminde küçük ve büyük kaslarını çalıştıran oyunları tercih eder. Büyük kas gelişimi için koşma, yüzmeye, atlama, yakalama gibi hareket içeren oyunlar oynanmaktadır. Küçük kas gelişimi için yazma, kesme, hamur oynama, yap-boz gibi oyunlar oynanıp fiziksel gelişim açısından el ve göz koordinasyonu sağlanmaktadır. Zamanla kaslar ileri ket vurarak bilmediğimiz zor hareketleri bile kolayca yapabilecek duruma gelir. Böylece kas gelişimi hızlanarak güçlenir. Çocukların gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocukların yaptığı efor gerektiren oyunlar; tırmanma, hoplama, bisiklete binme, yakalama gibi oyunlar büyük kasları önemli oranda geliştirir. Yap-boz, denge (jenga) oyunu, lego, el oyunları gibi oyunlar da küçük kasları önemli oranda geliştirmektedir (Poyraz, 2003).

Özellikle açık alanlarda oksijeni bol ortamlarda oynanan oyunların çocuğun güneş ve temiz havadan yararlanması açısından daha fazla bedensel gelişime katkı sağlar. Çocuklar açık havada oyun oynarken gerekli olan bu öğeleri en doğal haliyle farkında olmadan elde eder. Çocukların solunum, sindirim ve boşaltım sistemleri doğru olarak

alışırken vücuda giren faydalı şeylerin yanında vücuttan atılması gereken bazı zararlı şeyler ter yoluyla vücuttan atılır bu sayede vücut temizlenip arınmış duruma gelir (Baykoç Dönmez, 2000).

Zaten doğal olarak büyüme sürecinde olan çocukların oyun eşliğinde büyüme sürecine kazanımlar eklenebilir. Büyüme fiziksel olarak desteklenip çocukların gelişimine katkı sağlanır. Oyun ve fiziksel gelişim arasındaki ilişkiyle çocukların küçük ve büyük kas gelişimi, kas-doku gelişimi, kan dolaşımı, uyku düzeni, iştah gibi açılardan değeriendirildiğinde olumlu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kıldan, 2001).



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışma kapsamında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı'na başvuru yapılmıştır. Yapılan başvuru sonucunda çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu) 28/02/2022 tarihli ve 02-19 numaralı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmaya ait çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin oyun algısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin algısını ortaya koyabilmek için nitel bir araştırma ile ilköğrencilerinin oyun algısı belirlenmiş ve bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak nicel bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirmek için Creswell (2017) tarafından bir “ölçme aracı geliştirme deseni” olarak da tanımlanan keşfedici karma desen tercih edilmiştir. İki aşamadan oluşan sıralı keşfedici (araştırmacı) desende, önce nitel veriler toplanarak analiz edilir, nitel verilere dayanarak nicel bir ölçme aracı geliştirilir ve bu araçla nicel veriler toplanır (Baki ve Gökçek, 2012).

Keşfedici karma desen araştırmasının nitel aşaması fenomenolojik (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre fenomenolojik desen farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir fikre sahip olmadığımız olgulara, insanların olayları ve olguları nasıl algıladığını anlayarak ve bu algılara ilişkin deneyimleri aracılığıyla odaklanır. Bu araştırmanın temel amacı ilköğrencilerinin oyun algısını belirlemek olduğundan fenomenolojik desen uygun görülmüştür. Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı fenomeni yaşayan ve bunu dışa

vurabilecek bireyler ya da çalışma gruplarıdır. Başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Onat Kocabıyık, 2016).

Araştırmanın ikinci aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracıyla nedensel karşılaştırmaya dayalı tarama yöntemi uygulanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, ortaya çıkmış olan durumun nedenlerini ve bu nedenlere etkisi olan değişkenleri ve etkilerin sonuçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında araştırması yapılan durum araştırmacının manipülasyonundan bağımsız bir durumdur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmalar evren hakkında bir yargı sunmak ve mevcut durumu betimleyerek ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 2020).

2.2. Çalışma Grubu

İlkokul çağındaki çocukların oyun algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ölçek geliştirme aşaması hariç nitel aşama ve nicel aşamada iki farklı çalışma grubuyla çalışılmıştır. Aşağıda bu çalışma gruplarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Nitel Aşama Çalışma Grubu

İlkokul çağındaki çocukların oyun algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ilk olarak geliştirilmesi planlanan ölçeğin madde havuzunu oluşturabilmek için nitel boyutta yapılan görüşmelerde 14 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel aşamasının çalışma grubu; 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında Elâzığ ilinde ilkokula devam eden 14 öğrencidir. Çalışma grubuna dahil olan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler aşağıda tablo içerisinde verilmiştir.

Tablo 2.1: Nitel Aşama Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		N	%	Yığılmalı %
Cinsiyet	Kız	8	52	52
	Erkek	6	48	100
Yaş	8 yaş	1	7,1	7,1
	9 yaş	9	64,3	71,4
	10 yaş	4	28,6	100

Tablo 2.1 incelendiğinde; araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan çocukların 8'i (%52) kız, 6'sı (%48) erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların 1'i (%7,1) 8 yaşında, 4'ü (%28,6) 10 yaşında ve 9'u (%64,3) 9 yaşındadır.

2.2.2. Nicel Aşama Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşamasında, araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında Elâzığ ilindeki 9-10 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem belirlerken; veli izinleri, öğrencilerin ders yoğunluğu vb. sınırlıklar göz önünde bulundurularak iki farklı ilkokuldaki 9-10 yaş aralığındaki öğrencilerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 421 öğrenciyle çalışılmıştır. Büyüköztürk vd. (2018)'e göre zaman; işgücü vb. sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi denmektedir. Örnekleme ait demografik veriler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2: Nicel Aşama Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		N	%	Yığılmalı %
Cinsiyet	Kız	221	52,5	47,5
	Erkek	200	47,5	100,0
Yaş	9 yaş	180	42,8	42,8
	10 yaş	241	57,2	100,0
Kendine ait odası var	Evet	197	46,8	46,8
	Hayır	224	53,2	100
Anaokuluna gitmiş	Evet	243	57,7	57,7
	Hayır	178	42,3	100,0
Aile yapısı	Çekirdek Aile	343	81,5	81,5
	Geniş Aile	78	18,5	100,0
Kardeş sayısı	Yok	26	6,2	6,2
	1	67	15,9	22,1
	2	143	34,0	56,1
	3	185	43,9	100,0
Anne-Baba çalışma durumu	Anne ve Baba çalışmıyor	3	,7	,7
	Yalnızca anne çalışıyor	8	1,9	2,6
	Yalnızca baba çalışıyor	369	87,6	90,3
	İkisi de çalışıyor	41	9,7	100,0
Anne eğitim durumu	İlkokul	34	8,1	8,1
	Ortaokul	124	29,5	37,5
	Lise	240	57,0	94,5
	Üniversite	23	5,5	100,0
Baba eğitim durumu	Ortaokul	10	2,4	2,4
	Lise	238	56,5	58,9
	Üniversite	173	41,1	100,0

Tablo 2.2'ye bakıldığında, araştırmanın nicel aşamasına katılan öğrencilerin 221'inin (%52,5) kız, 200'ünün (%47,5) erkek olduğu, 180'inin (%42,8) 9 yaşında, 241'inin (%57,2) 10 yaşında olduğu, 197'sinin (%46,8) kendine ait odası olduğu, 224'ünün (%53,2) kendine ait bir odası olmadığı, 243'ünün (%57,7) anaokuluna gittiği, 178'inin (%42,3) anaokuluna gitmediği, 343'ünün (%81,5) çekirdek bir ailede yaşadığı, 78'inin (%18,5) geniş aileyle yaşadığı, 26'sının (%6,2) kardeşinin olmadığı, 67'sinin (%15,9) 1 kardeşi olduğu, 143'ünün (%34,0) 2 kardeşi olduğu, 185'inin (%43,9) 3 ve daha fazla kardeşi olduğu, 3'ünün (%0,7) annesinin ve babasının çalışmadığı, 8'inin (%1,9) yalnızca annesinin çalıştığı, 369'unun (%87,6) yalnızca babasının çalıştığı, 41'inin (%9,7) hem annesinin hem babasının çalıştığı, 34'ünün (%8,1) annesinin ilkokul mezunu olduğu, 124'ünün (%29,5) annesinin ortaokul mezunu olduğu, 240'ının (%57,0) annesinin lise mezunu olduğu, 23'ünün (%5,5) annesinin üniversite mezunu olduğu,

10'unun (%2,4) babasının ortaokul mezunu olduğu, 238'inin (%56,5) babasının lise mezunu olduğu ve 173'ünün (%41,1) babasının üniversite mezunu olduğu görölmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın her iki aşamasında kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasını gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Algısı Ölçeğinin geliştirilmesiyle ilgili bilgilere de bu bölümde yer verilmiştir.

2.3.1. Nitel Aşamada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel yöntem kullanılan ilk bölümünde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 2 öğrenciyle pilot uygulama yapılarak denenmiş, uzman görüşü de alınarak son haline getirilmiştir. Görüşme formunda 13 soru yer almaktadır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri elde etmek için iki kişisel bilgi sorusu yer almaktadır. Görüşme formu, farklı bireylerden aynı konu hakkındaki görüşlerini alabilmek maksadıyla hazırlanır (Karasar, 2020). Bu görüşme tekniğinin en önemli avantajı sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunuyor olmasıdır.

Hazırlanan görüşme formunun inandırıcılığını sağlamak amacıyla form, ilgili danışman akademisyenin incelemesine sunularak son haline getirilmiştir. Bu haliyle form iki öğrenciyle pilot olarak uygulanmış ve görüşme formunun aktarılabilirliği test edilmiştir. Görüşme formunun inandırıcılık ve aktarılabilirliğinin sağlanmasıyla birlikte veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin amaca hizmet etmesi yani etkili ve verimli olması bakımından ise tutarlık ve teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

2.3.2. Oyun Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Alanyazın taraması ve nitel aşamada elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin oyunla algılarında temele koydukları ifadelerden yola çıkarak 6 faktör / 32 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur (Tablo 3.3). Maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için alanında uzman öğretim üyesinin görüşlerine ve dil bilgisi açısından kontrolünü sağlamak için dil bilgisi konusunda başka bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine dayanarak yapılan düzenlemelerin ardından ölçeğin açımlayıcı faktör analizini yapmak için 303 ilkokul öğrencisine uygulama yapılmıştır.

Nunnally (1978)' e göre 300 katılımcıdan oluşan bir evren ölçek geliştirme çalışması için yeterli olmaktadır. Diğer bir yaklaşıma göre de ölçekte bulunan madde sayısını 5 veya 10 katı katılımcıya uygulanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen faktör yapısının geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin öğrenilmesi amacıyla sürdürülen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmalarına 351 öğrenci katılmıştır.

2.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Literatür taraması, uzman görüşü ve yapılan nitel araştırma sonucunda elde edilen 32 maddelik ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin 32 maddelik madde havuzu Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3: İlkokul Öğrencileri Oyun Algıları Ölçeği Madde Havuzu

M/F	Ölçek Maddeleri
F1	<i>Duyusal Algı</i>
M1	Oyun oynamak beni heyecanlandırır
M2	Arkadaşlarımla oyun oynamak onları anlamama yardımcı olur
M3	Oyun oynamanın mutluluk veren bir yönü vardır
M4	Oyun oynarken eğlenirim
M5	Takım halinde oynanan oyunlarda kazanmak için hırslı olurum
M6	Yeni oyunlar öğrenmek beni heyecanlandırır
F2	<i>Bilişsel Algı</i>
M7	Oyun yeni şeyler öğrenmemize yardımcı olur
M8	Oyun oynamak el becerilerimizi geliştirir
M9	Bilgisayar oyunları derslere odaklanmamızı güçleştirir
M10	Araç gereç materyal gerektiren oyunlar daha karmaşık ve yorucudur
M11	Kuralları az olan oyunlar kuralı çok olan oyunlardan daha kolaydır

Tablo 2.3: İlkokul Öğrencileri Oyun Algıları Ölçeği Madde Havuzu (Devamı)

M/F	Ölçek Maddeleri
F3	<i>Oyun Alanlarına İlişkin Algı</i>
M12	Oyun için en güvenli yer parklardır
M13	Evde oynamayı okulda oynamaya tercih ederim
M14	Sokakta oyun oynamak tehlikelidir
M15	Fiziksel hareket gerektiren oyunları masa oyunlarına tercih ederim
M16	Bahçede oynadığımız oyunlar sınıfta oynadığımız oyunlardan daha eğlencelidir
F4	<i>Oyun Zamanına İlişkin Algı</i>
M17	Ödev olmadığı zaman parkta oynamayı tercih ederim
M18	Teneffüs bitse de oyuna devam etmek isterim
M19	Hafta sonu arkadaşlarımla buluşup oynamayı tercih ederim
F5	<i>Oyun Arkadaşına İlişkin Algı</i>
M20	Evdeki oyuncaklarla yalnız oynanan oyunlar daha eğlencelidir
M21	Aile bireyleriyle oynamak beni mutlu eder
M22	Bilgisayar oyunlarını arkadaşlarımla oynamaya tercih ederim
M23	Tek kişilik oyunları eşli oyunlara tercih ederim
M24	Oyuncaklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan hoşlanmıyorum
M25	Arkadaşlarımla oynamak yerine ailemle oynamayı tercih ederim
F6	<i>Oyunda Uyuma İlişkin Algı</i>
M26	Oyuna başlarken kuralların belirlenmesini isterim
M27	Arkadaşlarla oyun oynarken bir hakem olmasını tercih ederim
M28	Oyun sırasında kurallara uymayan arkadaşlarımı uyarırım
M29	Arkadaşlarımla ne oynayacağımıza ben karar vermek isterim
M30	Oyun grubunda takım kaptanı olmayacaksam oyuna dahil olmak istemem
M31	Arkadaşlarla oynayacağımız oyunların kurallarını ben koymak isterim
M32	Oyun oynarken kurallara uymak gerekir

Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleriyle değerlendirilmiştir. Bu testlerin verileri aşağıda Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4: Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Test Bulgularına İlişkin Tablo

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği		,661
Ki-kare Testi		570,01
Barlett Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi	120,00
p		< ,001

Tablo 2.4'te verilen bulgulara göre KMO değeri ,661 ($> ,60$) ve Barlett Küresellik testi $X^2 = 570,01$ ($p < ,001$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu ve toplanan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Faktör analizinde faktörler arası korelasyon olabileceği düşünüldüğünden eğik (oblique) döndürme yöntemlerinden promax algoritması kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı ve faktör yükleri şu şekildedir: Elde edilen 4 faktörlü yapı toplam varyansın %57' sini açıklamaktadır.

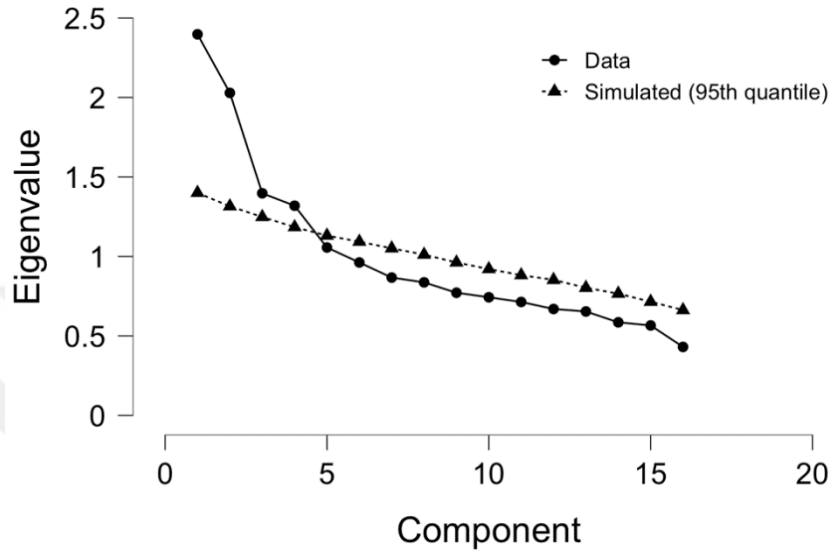
Tablo 2.5: İlkokul Öğrencileri Oyun Algıları Taslak Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M 1		,493		
M 3		,576		
M 4		,394		
M 6		,373		
M 7			,417	
M 8			,415	
M 18	,371			
M 21				,560
M 24	,392			
M 25				,542
M 28				,304
M 29	,648			
M 30	,413			
M 31	,606			

Analiz esnasında birden fazla faktöre 0.1 oranından daha düşük farkla yüklenen maddeler ve hiçbir faktöre yüklenemeyen maddeler analizden çıkarılarak tekrar edilmiştir ve 14 madde 4 faktörden oluşan bir model elde edilmiştir. Faktör yapısı oluşturulurken

öz değer (eigen value) 1'den yüksek ve faktör yük değeri .32'den büyük olanlar dikkate alınmıştır. Faktörler yapısına ait yamaç grafiği aşağıda verilmiştir.

Şekil 2.1: Faktör Yapısına İlişkin Yamaç Grafiği



Şekil 2.1'de verilen grafiği dikey ekseni takip ettiği bölüm modelin açıkladığı varyansı ifade etmektedir, grafiğin yatay eksenle paralellik gösterdikçe faktör yapısının açıkladığı varyans değerinin azaldığı söylenebilir. Grafikten görüleceği gibi dördüncü faktörden sonra yatay bir süreklilik vardır ve bu durum ölçeğin 4 alt boyuttan meydana geldiği anlamına gelmektedir.

Madde havuzu uzman görüşlerine göre düzenlenerek yapı geçerliğini inceleme amacıyla açımlayıcı faktör analizi için veri toplanmıştır. Toplanan veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür ($KMO = ,661$) ve analiz sonucunda 4 alt boyut ve 14 maddeden meydana gelen bir model elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen modelin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değeri .65 olarak belirlenmiştir.

2.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi mevcut değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan ve yapısal eşitlik modellemesi temelli bir analiz yöntemidir. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısı 351 katılımcıdan toplanan veriyle

doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indisleri Tablo 2.6’da sunulmuştur:

Tablo 2.6: Doğrulayıcı Faktör Analizinin Uyum İndisleri

Uyum İndisi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Aralık	Ölçek Uyum Değeri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$	3,07
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	,045
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq ,05$	$,05 \leq S-RMR \leq ,10$	,067
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	,913

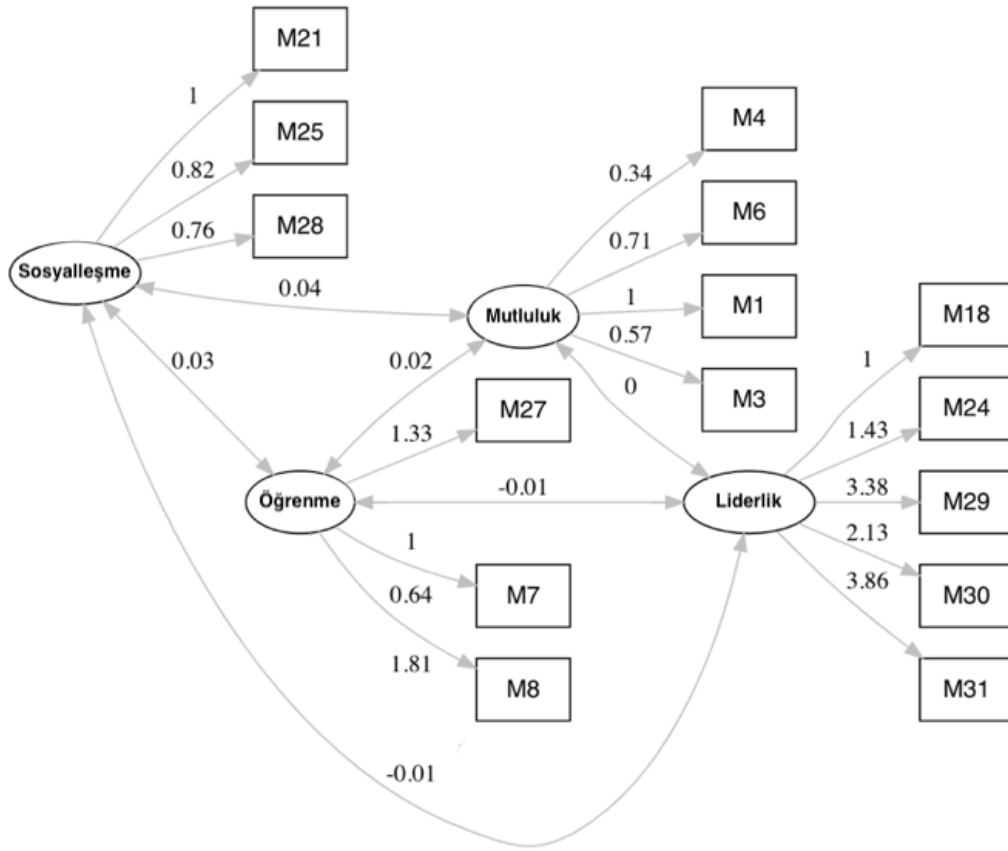
Doğrulayıcı faktör analizinin uyumunu incelemek için kullanılan uyum indislerinden model hakkında en güvenilir istatistiklerden biri RMSEA değeri olarak görülmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Hata Kareler Ortalamasının Kare Kökü) istatistiğinin eşik değerine dair farklı görüşler olsa da genel kabul gören değer %95 güven aralığında .08’den küçük olması yönündedir. χ^2 / sd istatistiği Wheaton’a (1977) göre ise 5’den küçük olmalı iken, Tabachnick ve Fidell (2007)’e göre 2’den küçük olmalıdır; bu istatistiğin eşik değeri hakkında bir görüş birliği bulunmamaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Elde edilen dört faktörlü yapı ve yeni madde numaraları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 2.7: Alt Boyutlar ve Alt Boyutlara İlişkin Maddeler

M / F	Ölçek Maddeleri
F1	Kurallar ve Uyum
M1	Teneffüs bitse de oyuna devam etmek isterim
M2	Oyuncaklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan hoşlanmıyorum
M3	Arkadaşlarımla ne oynayacağımıza ben karar vermek isterim
M4	Grupla oynanan oyunlarda takım kaptanı ben olmak isterim
M5	Arkadaşlarla oynayacağımız oyunların kurallarını ben koymak isterim
F2	Mutluluk
M6	Oyun oynamak beni heyecanlandırır
M7	Oyun oynamanın mutluluk veren bir yönü vardır
M8	Oyun oynarken eğlenirim
M9	Yeni oyunlar öğrenmek beni heyecanlandırır
F3	Öğrenme
M10	Oyun yeni şeyler öğrenmemize yardımcı olur
M11	Oyun oynamak el becerilerimizi geliştirir
F4	Sosyalleşme
M12	Aile bireyleriyle oynamak beni mutlu eder
M13	Arkadaşlarımla oynamayı ailemle oynamaya tercih ederim
M14	Oyun sırasında kurallara uymayan arkadaşlarımı uyarırım.

Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre modelin uyum indisleri ölçeğin AFA ile elde edilen faktör yapısıyla kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür. Model faktör yapısını gösteren Yol (Path) Diyagramı aşağıda Şekil 2.2’de sunulmuştur.

Şekil 2.2: Modele İlişkin Yol Diyagramı



Elde edilen modelin test edilmesi amacıyla 351 katılımcıdan veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre RMSEA = ,045 ve $\chi^2/sd = 3,07$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 3'lü Likert tipinde 14 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır ve 3-“Her zaman”, 2-“Bazen” ve 1-“Hiçbir zaman” olarak puanlanmaktadır. Ortaya çıkan faktörler, maddelerin içeriğine göre ve uzman görüşü alınarak Kurallar ve Uyum, Mutluluk, Öğrenme ve Sosyalleşme olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyutlarda ölçekten alınan puanlar, katılımcının oyun kavramına yönelik algısının ne yönde olduğunu göstermektedir. Buna göre “kurallar ve uyum” alt boyutunda düşük ortalama yüksek uyum algısını ve kuralları dikkate almayı, yüksek ortalama ise düşük uyum algısını ve kurallara önem vermeyen bir algıyı işaret etmektedir. “Mutluluk” alt boyutundan elde edilen yüksek ortalama çocuğun oyun kavramını mutlulukla bağdaştırdığını, düşük ortalama ise çocuğun oyun algısında mutluluk kavramının daha az yer aldığını ifade etmektedir. “Öğrenme” alt boyutundan elde edilen yüksek ortalama çocuğun oyunu daha

çok öğretici bir araç olarak algıladığını, düşük ortalama ise oyunun öğretici bir özelliği olmadığını göstermektedir. “Sosyalleşme” alt boyutundan elde edilen ortalamanın yüksek olması çocuğun oyunu daha çok sosyalleşmeyi sağlayan bir araç olarak gördüğünü, düşük ortalama ise çocuğun oyunla sosyalleşmeyi daha az bağdaştırdığını işaret etmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel aşamasında, nitel aşamanın çalışma grubuna dahil edilen 14 öğrenciyle bire bir görüşmelere yapılarak yöneltilen sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların ses kaydı alınmıştır. Toplanan kayıtlar, sırasıyla dinlenmiş, kayıta geçen konuşmalar yazılı metne dönüştürülmüştür. Araştırmaya dahil olan çalışma grubundaki öğrenciler kişisel gizlilik ilkesi gereği isimlere yer verilmeden; Ö1, Ö2, Ö3... Ö14 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme süreleri ortalama 20 dakikadır. Çalışma grubuna dahil edilen tüm öğrencilerin velilerinden yazılı olarak gönüllü onam alınmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen 14 maddelik Oyun Algısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığıyla 421 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilere form bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmış ve ölçme aracıyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada keşfedici karma desen kullanıldığından araştırma iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle de yapılan analizler 2 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde gerçekleştirilen analizlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Nitel Aşamada Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede katılımcılardan toplanan cevaplar eşleştirilerek araştırma amaçlarına karşılık gelecek şekilde kodlar oluşturulmuş, bu kodlar kategoriler altında gruplandırılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birbirine benzediği ve birbiriyle ilişkisi olduğu saptanan veriler belirli kavramlar ve kategoriler altında gruplandırılır ve yorumlanır (Karataş, 2015).

Geçerlik ve güvenirlik anlamında nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda; inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadeler kullanılır. Çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin tamamıyla görüşme öncesinde

yaklaşık 30 dakika bilgilendirme ve öğrencilerin sorularına cevap verme amacıyla iletişim kurulmuştur. Araştırmacının çalışma grubundakilerle uzun süre etkileşimde bulunması inanılrlığı sağlayacak unsurdur (Krefting, 1991; akt. Başkale, 2016).

2.5.2. Nicel Aşamada Verilerin Analizi

Nihai ölçek maddelerinin uygulanması aşamasında 421 katılımcıdan toplanan verilerle demografik değişkenlere göre farklılaşmalar incelenmiştir. Bu veri setinin normallik varsayımı test edilmiş ve mutlak çarpıklık değerlerinin ,193 ile ,683 arasında, mutlak basıklık değerlerinin ise ,08 ile 1,58 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre mutlak çarpıklık ve basıklık değerleri 2'den küçük ise dağılım normal kabul edilebilir. Veri setinin normallik varsayımını karşıladığı için iki gruplu değişkenler için bağımsız örneklem t testi, üç ve daha fazla gruptan meydana gelen demografik değişkenler için varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nitel ve nicel aşamalarında toplanan verilere yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Nitel Aşamada Elde Edilen Bulgular

İlkokul çağındaki çocukların oyun algıları belirlemeye dönük olarak hazırlanan görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar içerik analizi tekniğine uygun biçimde değerlendirilmiştir. Bir bütün olarak formun tümüne verilen cevaplar aşağıda Tablo 3.1’de verilmiştir. Katılımcıların cevapları içerik analizi tekniğine uygun biçimde değerlendirilmiş, yöneltile sorulara cevap niteliğinde 32 farklı başlıkta toplanmıştır. Elde edilen 32 kod; gruplandırılmış ve 6 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4.1 incelendiğinde “Oyunun duygusal etkisine yönelik algı” kategorisi $f(30)$ altında; eğlence $f(13)$, mutluluk $f(9)$, heyecan $f(4)$, hayal gücü $f(1)$, sosyalleşme $f(1)$, değerli olmak $f(1)$ ve kendine güven $f(1)$ değerinde olmak üzere 7 kod yer almaktadır. Katılımcı cevaplarına göre çocukların oyunun duygusal etkisine ilişkin algıları ağırlıklı olarak oyunun eğlenceli olduğuna ilişkindir. Bu kategori altında yer verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Oyun oynamak güzel bir şey. Bizi eğlenceye sürükler, iyi hissederiz.” Ö2

“Oyun oynamanın eğlenceli olduğunu düşünüyorum.” Ö4

“Oyun oynamak beni mutlu eder. Çünkü arkadaşlarımla beraber oluyorum.” Ö6

“Oyun oynamak heyecanlıdır.” Ö1

Tablo 3.1: İlkokul Çağındaki Çocukların Oyun Algılarına İlişkin Cevapların Dağılımı

Kategori	Kod	f
Oyunun duygusal etkisine yönelik algı	Eğlence	13
	Mutluluk	9
	Heyecan	4
	Hayal gücü	1
	Sosyalleşme	1
	Değerli olmak	1
	Kendine güven	1
Oyunun bilişsel katkısına yönelik algı	Bilgi edinme-Öğrenme	8
	Beceri kazanma	3
	Mesleki hazırlık	2
	Zekâ gelişimi	2
	Yaratıcılık	1
Oyun alanlarına ilişkin algı	Park-bahçe	8
	Okul	2
	Ev-oda	2
	Sokak	1
	Her yerde	1
Oyun zamanına ilişkin algı	Derslerden sonra	5
	Boş zamanlarda	4
	Öğlen	2
	Sabah	1
	Akşam	1
	Sıkılınca	1
	Her zaman	1
Oyun partnerine ilişkin algı	Arkadaş	13
	Ebeveyn	7
	Kardeş	6
	Akraba	1
Oyun kuralları ve uyum algısı	Planlı	10
	Kurallı	6
	Hilesiz	2
	Gelişigüzel-her şekilde	1

“Oyunun bilişsel katkısına yönelik algı” kategorisi $f(16)$ altında Bilgi edinme – öğrenme $f(8)$, Beceri kazanma $f(3)$, Mesleki hazırlık $f(2)$, Zekâ gelişimi $f(2)$ ve Yaratıcılık $f(1)$ değerinde olmak üzere 5 kod yer almaktadır. Katılımcı cevaplarına göre çocukların oyunun bilişsel katkısına yönelik algısı ağırlıklı olarak oyunun bilgi edinme-öğrenmeyi sağladığına ilişkindir. Cevaplardan anlaşılacağı gibi öğrenciler oyunun kendilerine bilgi sunduğuna inanmaktadırlar ve bilişsel ve motor beceriler elde ettiklerine inanmaktadırlar. Bu kategori altında yer verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Birde böyle kendi bilmediğimiz kelimelerle bilgi kazanıyoruz yani bazen oyunlarda anahtar kelimemizi buluyoruz” Ö13

“Eğitim ifade ediyor çünkü aslında eğiticidir” Ö14

“Faydalı geliyor bize el becerilerimizi geliştiriyoruz” Ö2

“Bizi sevindiriyor, mesleğimizi kazandırabiliyor” Ö9

“Bazı oyunlar zekâ geliştirici, bazı oyunlarda normal, stratejik oyunlar var mesela satranç” Ö14

“Oyun alanlarına ilişkin algı” kategorisi $f(14)$ altında; park-bahçe $f(8)$, okul $f(2)$, ev-oda $f(2)$, sokak $f(1)$ ve her yer $f(1)$ değerinde olmak üzere 5 kod yer almaktadır. Katılımcı cevaplarına göre çocukların oyun oynama alanlarına ilişkin ağırlıklı olarak oyunun park-bahçe gibi alanlarda oynanması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Bu kategori altında yer verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Parklarda, bahçelerde, halı saha gibi yerlerde de oynanır bazen” Ö11

“Caddeden uzakta sokakta, parkta, bahçede, okul bahçesinde” Ö3

“Okulda, bahçede ya da teyzemizin ya da ninelerinizin bahçelerinde oynanabilir” Ö8

“Okulda, evde, her yerde” Ö14

“Oyun zamanına ilişkin algı” kategorisi $f(15)$ altında; derslerden sonra $f(5)$, boş zamanlarda $f(4)$, öğlen $f(2)$, sabah $f(1)$, akşam $f(1)$, sıkılınca $f(1)$ ve her zaman $f(1)$ değerinde olmak üzere 7 kod yer almaktadır. Katılımcı cevaplarına göre çocukların oyun oynama zamanına ilişkin ağırlıklı olarak oyunun derslerden sonra ve boş zamanlarda oynanması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Bu kategori altında yer verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Zamanın da oynanır mesela dersimiz olmadığı zamanlarda” Ö7

“Oyun boş zamanlarımızda genellikle mesela okuldan geldikten sonra” Ö5

“Her zaman. bir tek gece oynanmaz” Ö14

“Canımız sıkıldığında” Ö10

“Oyun partnerine ilişkin algı” kategorisi $f(27)$ altında; arkadaş $f(13)$, ebeveyn $f(7)$, kardeş $f(6)$ ve akraba $f(1)$ değerinde olmak üzere 4 kod yer almaktadır. Katılımcı cevaplarına göre çocukların oyun partnerine ilişkin ağırlıklı olarak oyunu arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu kategori altında yer verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Çünkü arkadaşlarımla oynamayı seviyorum” Ö5

“Genellikle arkadaşlarla beraber oynuyoruz” Ö2

“Arkadaşlarımla oyun oynamayı çok sevdiğim için” Ö11

“Arkadaşlarımla veya ailemle” Ö13

“Arkadaşlarımızla, ailemizle oynanır” Ö12

“Oyun kuralları ve uyum algısı” kategorisi $f(19)$ altında; planlı $f(10)$, kurallı $f(6)$, hilesiz $f(2)$ ve gelişigüzel-her şeklide $f(1)$ değerinde olmak üzere 4 kod yer almaktadır. Katılımcı cevaplarına göre çocukların oyun kuralları ve uyum algılarının ağırlıklı olarak oyunun kurallarının olması gerektiği ve oyun içerisinde uyumlu davranış sergilenmesi gerektiği yönünde olduğu görülmektedir. Bu kategori altında yer verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Planlı oynanır, kurala göre oynanması gerekir. Yoksa hile olur” Ö3

“Planlı oynanır ve güzel oynanır” Ö9

“Güvenli bir şekilde planlı oynanır” Ö11

“Oyun hile yapmayarak, güzelce, kurallarına uyarak oynanır” Ö1

“Kavgasız, kavgaya edeni uyarmalıyız” Ö10

Çocukların oyun algılarına yönelik görüşleri incelendiğinde oyunun eğlenceli olduğuna, oyunun arkadaşlarla birlikte oynandığına, oyunun kuralları olmasına ve uyum içinde olmasına yönelik algılarının daha belirgin olduğu söylenebilir.

3.2. Nicel Aşamada Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen “İlkokul Çocuklarının Oyun Algısı Ölçeği” nin, araştırmanın örneklemiyle uygulanması neticesinde toplanan verilerin analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

3.2.1. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin oyun algıları alt boyutlarına ait ortalamaları belirlemeye yönelik yapılan analizler aşağıda Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Araştırmaya Dahil Olan İlkokul Çağındaki Çocukların Oyun Algısı ve Alt Boyutlarına Dair İstatistikler

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Kurallar ve Uyum	421	1,76	,44
Mutluluk	421	2,53	,36
Öğrenme	421	2,34	,52
Sosyalleşme	421	2,47	,44

Tablo 3.2’ye göre ilkokul çağındaki çocukların oyun algısı düzeylerinin alt boyutlarından “kurallar ve uyum” alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 1,76$, “mutluluk” alt

boyutunun ortalaması $\bar{x} = 2,53$, “öğrenme” alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 2,34$, “sosyalleşme” alt boyutunun ortalaması ise $\bar{x} = 2,47$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında çocukların oyun kavramını; kurallı ve uyum içerisinde olunan, mutlu eden, sosyalleşmelerini sağlayan ve öğretici bir araç olarak algıladıkları görülmektedir.

3.2.2. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların cinsiyet faktörüne göre oyun algılarının istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t Testi sonuçları aşağıda Tablo 3.2’te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Katılımcıların Oyun Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Oyun Algısı ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	df	p
Kurallar ve Uyum	Kız	221	1,690	,425	-3,628	419	< ,001
	Erkek	200	1,843	,442			
Mutluluk	Kız	221	2,506	,356	-1,436	419	,152
	Erkek	200	2,556	,366			
Öğrenme	Kız	221	2,355	,530	,786	419	,432
	Erkek	200	2,315	,517			
Sosyalleşme	Kız	221	2,532	,380	3,283	378,831	,001
	Erkek	200	2,392	,479			

Tablo 3.3’te verilen bulgulara bakıldığında ilkökullü öğrencilerinin oyun algısında cinsiyete göre “kurallar ve uyum” ve “sosyalleşme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < ,05$). Erkek çocukların ortalamaları ($\bar{x} = 1,843$, $SS = ,442$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x} = 1,690$, $SS = ,425$) daha yüksektir. Bu bulguya göre kız çocukların oyun algısının, erkek çocuklara oranla daha çok kurallı olduğunu ve oyunda uyumu gerekli olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca “Sosyalleşme” alt boyutunda kız çocuklarının ortalamaları ($\bar{x} = 2,532$, $SS = ,380$) erkek çocukların ortalamalarından ($\bar{x} = 2,392$, $SS = ,479$) daha yüksektir. Bu veriye göre kız çocuklarının erkek öğrencilere göre oyunu arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde bulunma ve bir sosyalleşme aracı olarak değerlendirdiklerini ifade etmek mümkündür.

3.2.3. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların yaş faktörüne göre oyuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t Testi sonuçları aşağıda Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Katılımcıların Oyun Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Oyun Algısı ve Alt Boyutları	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	df	p
Kurallar ve Uyum	9	180	1,682	,428	-3,275	419	,001
	10	241	1,822	,439			
Mutluluk	9	180	2,542	,330	-,587	419	,558
	10	241	2,521	,384			
Öğrenme	9	180	2,342	,532	,188	419	,851
	10	241	2,332	,518			
Sosyalleşme	9	180	2,532	,394	2,805	410,607	,005
	10	241	2,416	,458			

Tablo 3.4’te verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların yaşlarına göre oyun algılarında “kurallar ve uyum” ve “sosyalleşme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < ,05$). “Kurallar ve uyum” alt boyutunda 10 yaşındaki çocukların ortalamaları ($\bar{x} = 1,822$, $SS = ,439$) 9 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x} = 1,682$, $SS = ,428$) daha yüksektir. 10 yaşındaki çocuklar, 9 yaşındaki çocuklara göre oyunun kurallarına ve uyum içinde olma gerekliliğine daha az önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca “Sosyalleşme” alt boyutunda 9 yaşındaki çocuklarının ortalamaları ($\bar{x} = 2,532$, $SS = ,394$) 10 yaşındaki çocukların ortalamalarından ($\bar{x} = 2,416$, $SS = ,458$) daha yüksektir ($p = ,005$). Buna göre 9 yaşındaki çocuklar, 10 yaşındaki çocuklardan daha çok oyunu sosyalleşme aracı olarak görmektedir denilebilir.

3.2.4. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Kendine Ait Odasının Olup Olmamasına Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların oyunlarına yönelik algılarının kendilerine ait bir odaya sahip olup olmama durumuna göre değişimi incelenmiş ve bulgular Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Katılımcıların Oyun Algılarının Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumlarına Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Oyun Algısı ve Alt Boyutları	Kendine Ait Oda	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	df	p
Kurallar ve uyum	Var	197	1,754	,444	-,357	419	,722
	Yok	224	1,770	,436			
Mutluluk	Var	197	2,515	,355	-,770	419	,442
	Yok	224	2,542	,367			
Öğrenme	Var	197	2,383	,517	1,736	419	,083
	Yok	224	2,295	,528			
Sosyalleşme	Var	197	2,465	,448	-,045	419	,964
	Yok	224	2,466	,425			

Tablo 3.5’te verilen bulgulara göre çalışmaya katılan çocukların oyun algısının tüm alt boyutlarına ilişkin ortalamalar kendine ait odaya sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Buna göre çocukların kendine ait bir odasının olmasının oyuna yönelik algısını değiştirmeyen bir etken olduğu söylenebilir.

3.2.5. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların oyunlarına yönelik algılarının okulöncesi eğitim almış olup olmama durumuna göre değişimi incelenmiş ve bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Katılımcıların Oyun Algılarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Oyun Algısı ve Alt Boyutları	Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	df	p
Kurallar ve uyum	Almış	243	1,752	,431	-,556	419	,578
	Almamış	178	1,776	,452			
Mutluluk	Almış	243	2,570	,357	2,690	419	,007
	Almamış	178	2,475	,362			
Öğrenme	Almış	243	2,319	,514	-,786	419	,432
	Almamış	178	2,360	,537			
Sosyalleşme	Almış	243	2,456	,448	-,515	419	,607
	Almamış	178	2,478	,418			

Tablo 3.6’da verilen bulgular incelendiğinde çocukların oyun algısında “mutluluk” alt boyutunda okulöncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak

anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Okulöncesi eğitim görmüş çocukların ortalamaları ($\bar{x} = 2,570$, $SS = ,357$) okulöncesi eğitime devam etmemiş olan çocukların ortalamalarından ($\bar{x} = 2,475$, $SS = ,362$) daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre okulöncesi eğitim almış çocukların, okulöncesi eğitim almamış olanlara göre oyun kavramını daha çok mutlulukla bağdaştırdığı söylenebilir.

3.2.6. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Aile Yapısı Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların oyunlarına yönelik algılarının yapısı faktörüne göre değişimi incelenmiş ve bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Katılımcıların Oyun Algılarının Aile Yapısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Oyun Algısı ve Alt Boyutları	Aile Yapısı	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	df	p
Kurallar ve uyum	Çekirdek	343	1,68	,396	-9,235	419	< ,001
	Geniş	78	2,14	,424			
Mutluluk	Çekirdek	343	2,48	,356	-7,960	109,545	< ,001
	Geniş	78	2,77	,278			
Öğrenme	Çekirdek	343	2,28	,529	-5,081	134,879	< ,001
	Geniş	78	2,57	,432			
Sosyalleşme	Çekirdek	343	2,42	,449	-5,691	166,120	< ,001
	Geniş	78	2,66	,300			

Tablo 3.7’de verilen bulgulara göre çalışmaya katılan çocukların oyun algıları tüm alt boyutlarıyla aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < ,001$). Buna göre geniş aile yaşantısına sahip çocukların oyun algılarının tüm alt boyutlarda çekirdek ailede yaşayan çocuklardan farklıdır. Geniş ailede yaşayan çocukların oyun algısının tüm alt boyutlarında çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre ortalamaların daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre geniş ailede yaşayan çocukların oyun kavramına yönelik algılarında kuralların ve uyumlu olmanın daha geri planda olduğu; mutluluk, öğrenme ve sosyalleşme boyutlarının daha ön planda olduğu söylenebilir.

3.2.7. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların kardeş sayısı faktörüne göre oyun algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Katılımcıların Oyun Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları			
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	F	p	Fark
Kurallar ve uyum	0	26	1,808	,425	3	3,471	,016	1>2
	1	67	1,901	,423	417			
	2	143	1,697	,420	420			
	3 ve üzeri	185	1,757	,453				
Mutluluk	0	26	2,548	,308	3	1,631	,182	
	1	67	2,604	,308	417			
	2	143	2,488	,361	420			
	3 ve üzeri	185	2,532	,383				
Öğrenme	0	26	2,269	,452	3	1,452	,227	
	1	67	2,313	,576	417			
	2	143	2,409	,506	420			
	3 ve üzeri	185	2,297	,525				
Sosyalleşme	0	26	2,488	,344	-	1,014	,798	
	1	67	2,473	,377	-			
	2	143	2,509	,384	3			
	3 ve üzeri	185	2,426	,498				

Tablo 3.8’de verilen bulgulara göre kardeş sayısı çocukların oyun algılarında “kurallar ve uyum” alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır ($p < ,05$). Gruplar arası farklılaşmaları incelemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Tukey) testinin bulgularına göre bir kardeşi olan çocukların kural ve uyum alt boyutu ortalamaları ($\bar{x} = 1,901$, $SS = ,423$) iki kardeşi olan çocuklara göre ($\bar{x} = 1,697$, $SS = ,420$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p < ,05$). Buna göre iki kardeşi olan çocukların bir kardeşi olan çocuklara göre oyun kavramını daha çok kural ve uyum kavramlarıyla bağdaştırdığı söylenebilir.

3.2.8. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Ebeveynlerin Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocukların anne-baba çalışma faktörüne göre oyun algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9: Katılımcıların Oyun Algılarının Ebeveyn Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları			
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	F	p	Fark
Kurallar ve uyum	Anne Baba Çalışmıyor	3	2,400	,600	3			
	Yalnızca Anne	8	1,600	,283	417			
	Yalnızca Baba	369	1,763	,447	420	2,527	,057	
Mutluluk	Anne ve Baba Çalışıyor	41	1,741	,350				
	Anne Baba Çalışmıyor	3	2,500	,433	3			
	Yalnızca Anne	8	2,438	,579	417			
Öğrenme	Yalnızca Baba	369	2,537	,353	420	,407	,748	
	Anne ve Baba Çalışıyor	41	2,488	,391				
	Anne Baba Çalışmıyor	3	2,000	1,00	3			
Sosyalleşme	Yalnızca Anne	8	2,250	,598	417			
	Yalnızca Baba	369	2,332	,529	420	,798	,496	
	Anne ve Baba Çalışıyor	41	2,415	,417				
	Anne Baba Çalışmıyor	3	3,000	,000	3			
	Yalnızca Anne	8	2,416	,427	417			
	Yalnızca Baba	369	2,473	,423	420	2,300	,077	
	Anne ve Baba Çalışıyor	41	2,367	,526				

Tablo 3.9’da verilen bulgulara ilkokul çocuklarının oyun algıları ve alt boyutlarında anne ve baba çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p > ,05$). Buna göre çocukların oyun algılarının anne ve babalarının çalışma durumuna göre değişmediği söylenebilir.

3.2.9. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocuklarının anne eğitim seviyesi faktörüne göre oyun algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10: Katılımcıların Oyun Algılarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları			
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	F	p	Fark
Kurallar ve uyum	(1) İlkokul	34	1,788	,437	3			
	(2) Ortaokul	124	1,681	,411	417			
	(3) Lise	240	1,798	,454	420	2,051	,106	
	(4) Üniversite	23	1,800	,350				
Mutluluk	(1) İlkokul	34	2,287	,481	-			1<2
	(2) Ortaokul	124	2,573	,340	-			1<3
	(3) Lise	240	2,534	,345	3	12,05	,007	1<4
	(4) Üniversite	23	2,609	,318				
Öğrenme	(1) İlkokul	34	2,176	,442	-			1<4
	(2) Ortaokul	124	2,274	,592	-			
	(3) Lise	240	2,371	,497	3	9,270	,026	
	(4) Üniversite	23	2,543	,424				
Sosyalleşme	(1) İlkokul	34	2,304	,515	-			1<4
	(2) Ortaokul	124	2,407	,508	-			2<4
	(3) Lise	240	2,499	,385	3	10,12	,018	3<4
	(4) Üniversite	23	2,669	,225				

Tablo 3.10 incelendiğinde annelerinin eğitim seviyesine göre ilkokul öğrencilerinin oyun algısında “mutluluk”, “öğrenme” ve “sosyalleşme” alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Yapılan Post-Hoc (Tukey) testi bulgularına göre oyun algılarının mutluluk alt boyutunda anneleri ilkokul mezunu olan çocukların aleyhine; annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlarla anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenme alt boyutunda annesi ilkokul mezunu olan çocuklarla annesi üniversite mezunu olan çocukların algıları arasında, annesi üniversite mezunu olanların lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Sosyalleşme alt boyutunda ise annesi üniversite mezunu olan çocuklarla; annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan

çocukların arasında, oyun algılarında, annesi üniversite mezunu olanların lehine farklılaşma olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen bulgulara göre annesi ilkokul mezunu olan çocukların oyun kavramını mutlulukla diğer çocuklara göre daha az bağdaştırdığı söylenebilir. Ayrıca annesi üniversite mezunu olan çocukların oyun kavramını, annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha çok öğrenme aracı olarak gördüğü ifade edilebilir. Öte yandan annesi üniversite mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre oyun kavramını daha çok sosyalleşme aracı olarak gördüğü söylenebilir.

3.2.10. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

İlkokul çağındaki çocuklarının baba eğitim seviyesi faktörüne göre oyun algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11: Katılımcıların Oyun Algılarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları			
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	F	p	Fark
Kurallar ve uyum	(1) Ortaokul	10	1,700	,435	2			
	(2) Lise	238	1,733	,418	418	1,534	,217	
	(3) Üniversite	173	1,807	,467	420			
Mutluluk	(1) Ortaokul	10	2,800	,197	-			1>2
	(2) Lise	238	2,483	,383	-	12,11	,002	2<3
	(3) Üniversite	173	2,578	,324	2			
Öğrenme	(1) Ortaokul	10	2,550	,438	2			
	(2) Lise	238	2,288	,544	418	2,791	,062	
	(3) Üniversite	173	2,390	,494	420			
Sosyalleşme	(1) Ortaokul	10	2,433	,316	2			2<3
	(2) Lise	238	2,417	,467	418	3,749	,024	
	(3) Üniversite	173	2,534	,385	420			

Tablo 3.11 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre oyun algılarının “mutluluk” ve “sosyalleşme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc (Tukey) testi sonuçlarına göre

mutluluk alt boyutunda babaları lise mezunu olan çocuklarla, babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan çocuklar arasında, babaları lise mezunu olanların lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Sosyalleşme alt boyutunda ise babaları üniversite mezunu olan çocuklarla babaları lise mezunu olan çocuklar arasında, babaları üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen bulgulara göre babaları lise mezunu olan çocukların oyun algısının mutlulukla daha az ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca babaları üniversite mezunu olan çocukların babaları lise mezunu olan çocuklara göre oyun algısını daha çok sosyalleşme aracı olarak gördüğü de ifade edilebilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirildiğinden bu bölümde nitel aşama ve nicel aşamada elde edilen sonuçlar ayrı ayrı verilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel aşamasında araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin oyun algısını ortaya koyan görüşlerinin 6 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerin “oyunun duygusal etkisine yönelik algı”, “oyunun bilişsel katkısına yönelik algı”, “oyun alanlarına ilişkin algı”, “oyun zamanına ilişkin algı”, “oyun partnerine ilişkin algı” ve “oyun kuralları algısı ve uyum” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin oyun kavramını; eğlenceli, öğretici, çoğunlukla park ve bahçede, derslerden sonra ve boş zamanlarda, çoğunlukla arkadaşlarla birlikte, planlı ve kurallı olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akça ve Baran (2016) yaptıkları çalışmayla çocukların oyun algısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda çocukların oyunla ilgili çizim yaparken çoğunlukla eğlenceli çizimler yaptıklarını ve oyunu açık alanlarda oynadıklarını resmetmişlerdir. Bu sonuçla bu araştırmanın eğlenceli, park ve bahçede oynanan bir durum olma sonucu örtüşmektedir. Ayrıca Rockhill, Fan, Katon, McCauley, Crick ve Pleck (2007) yaptıkları araştırmayla çocukların yakın buldukları arkadaşlarıyla ve sıkıldıklarında eğlenmek için oyun oynadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçla bu araştırmanın, çocuklarda oyun algısının arkadaşlarla birlikte ve eğlenceli olma sonucu desteklenmektedir. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012)’nin altı yaşında çocukların anneleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında elde edilen çocukların oyunu genellikle

oyunu evde oynamalarıyla bu araştırmanın çocukların oyun algısına göre oyunun park ve bahçede oynanması sonuçları örtüşmemektedir. Ancak Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı tarafından gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubu altı yaşında çocuklardan oluştuğu için çocukların yalnız başlarına dışarıda oyun oynaması beklenmemelidir. Bu nedenle bu türde bir farklılık normal karşılanabilir.

Araştırmanın sonuçları ve alanyazındaki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde ilkökul çağındaki çocukların oyun kavramına yönelik algılarında eğlencenin ve açık havada (park, bahçe) yapılan etkinliklerin ön planda olduğu görülmektedir. Çocukların okul öncesi çağda alıştıkları öğretmen merkezli sosyalleşme ve bireysel etkinlikler gerçekleştirebileceği oyuncaklar ve sınıf ortamından, ilkökulda öğretmenin merkezden giderek uzaklaştığı ve daha çok arkadaşları ile sosyalleşme sürecinin başladığı, bunun neticesinde oyun etkinliklerinde yer alan bireylerin sayısının artması ile geniş alanlara ihtiyaç duydukları (park, bahçe) bir dönem başlamaktadır. Bu dönemin çocuğun oyun algısını etkilediği yorumu yapılabilir.

4.1.2. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Algısı Ölçeğinin uygulanmasıyla toplanan verilerin analiz edilmesiyle araştırmanın nicel aşamasına ilişkin araştırma problemlerine dair elde edilen bulgular incelendiğinde ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.1.2.1. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen bulgular ışığında ilkökul öğrencilerinin oyun kavramını kurallı ve uyum içerisinde olunan, mutluluk veren, öğrenmelerini sağlayan ve sosyalleşme aracı olan bir kavram olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın nitel aşamasındaki sonuçları da destekler niteliktedir.

Alanyazında çocukların oyun algılarını ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde Pilten ve Pilten (2013) yaptıkları araştırmada çocukların oyun kavramını tanımlamada temel ölçütlerinin eğlence olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012)'nin altı yaşındaki çocukların anneleri aracılığıyla gerçekleştirdikleri araştırma çocukların oyunlarını en çok arkadaşlarıyla oynadığını ortaya koymaktadır. Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan Sağır (2017) yaptıkları araştırmada çocukların oyun algısının bireysellikten daha çok sosyal bir olgu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gözel ve

Gündoğdu (2021) öğrencilerle yaptığı metaforik çalışma sonucunda ilkokul çocuklarının oyunu en çok eğlence, arkadaş ve hayat metaforlarıyla tanımladıklarını, ortak metaforların en çok sosyalleşme kategorisinde toplandığını ortaya koymuştur. Alanyazında yer alan, çocukların oyun algısına yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında, bu araştırmanın sonucunun büyük ölçüde alanyazındaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen oyun algısına yönelik bulgu, alanyazında yer alan sonuçlar ve araştırmanın nitel aşamasında elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ilkokul çağındaki çocuklarda eğlenceli ve sosyal etkinliklerin oyun olarak algılandığını ifade etmek yanlış olamayacaktır.

4.1.2.2. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin oyun algısında “kurallar ve uyum” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre oyunu daha kurallı ve uyum içerisinde olması gereken bir kavram olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “sosyalleşme” alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız çocukları erkek çocuklarına göre oyun kavramını daha fazla sosyalleşme aracı olarak görmektedir.

Lever (2020) kız çocuklarının özellikle karmaşık oyunlarda kurallara daha çok dikkat ettiğini ve yetişkinler kadar grup çalışmalarına yatkın olduklarını ifade etmektedir. Öte yandan Moller, Hymel ve Rubin (1992) yaptıkları araştırmada erkek çocuklarının daha çok “kurallı oyun” kurduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç tam olarak kuralcı olduklarını göstermese de bu araştırmanın sonucuyla çeliştiği düşünülebilir. Değişik kültürlerde ve farklı yetiştirilmeler sonucunda bu tür farklılaşmalar beklenebilir. Kız çocuklarının oyunu uyum içerisinde olunması gereken bir kavram olarak algılaması aynı zamanda bir sosyalleşme aracı olarak da görmelerini açıklamaktadır. Bu açıdan araştırmanın sonuçlarının kendi içinde birbirini desteklediği söylenebilir.

4.1.2.3. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

İlkokul öğrencilerinin oyun algısının yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair elde edilen bulgular incelendiğinde “kurallar ve uyum” ve “sosyalleşme” alt

boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 10 yaşındaki çocukların oyun algısında 9 yaşındaki çocuklara kıyasla oyun kuralların ve oyun içerisinde uyumun daha geri planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 9 yaşındaki çocukların 10 yaşındaki çocuklara göre oyunu daha çok sosyalleşme aracı olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların yaşlarına göre kural ve uyum algılarının farklılaşması beklenmedik bir durum olabilir. Nitekim Bal (2022) tarafından yapılan araştırmada çocukların uyum ve isteğinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygun ve Kozikoğlu (2019) da araştırmalarının sonucunda akran uyumunun yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlarla bu araştırmanın sonucunun farklılık göstermesi, alanyazındaki diğer araştırmalarda çalışma grubunu oluşturan çocukların bu araştırmadaki çalışma grubuna göre daha küçük yaş gruplarından oluşmasıyla açıklanabilir. Ayrıca yukarıdaki araştırmalar çocukların kurallarla ve uyumla ilgili davranışlarını ortaya koymaktadır. Çocukların davranışlarıyla algılarının da farklı olacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Beştaş (2015)'ın 7-9 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı araştırmasına göre yaş ilerledikçe çocuklarda akran ilişkilerinde kendilerini kontrol düzeyi artmaktadır. Bu durum çocukların yaşlarının ilerledikçe akranlarıyla iletişim kurma isteğinde azalmalara neden olmaktadır. Ayrıca Akdoğan (2018)'ın 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklarla yürüttüğü araştırmasının sonucunda yaşa göre sosyal becerilerinin farklılaştığı ve yaşı daha küçük olanların becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde sosyal becerileri ve akranlarıyla iletişimleri daha yüksek olacağı kabul edilebilecek 9 yaşındaki çocukların oyunu da bir sosyalleşme aracı olarak görmesi beklenebilir.

4.1.2.4. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Kendilerine Ait Odaları Olup Olmamasına Bağlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre ilkokul öğrencilerinin oyun algıları kendilerine ait odalarının olup olmamasına bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurtdışındaki alanyazında çocukların oyun algısına yönelik yapılan çalışmalarda bu değişkenin dikkate alınmadığı görülmektedir. Türkçe alanyazında ise çocukların kendi odasına sahip olmasının çocuğun gelişimiyle ilişkisini araştıran çalışmalar olduğu

(Arpacı ve Ersoy, 2003) ancak kendi odasına sahip olmanın çocukların oyun algısına etkisini araştıran bir çalışma olmadığı görülmektedir. Çocukluk ortamlarının tasarlanması, hem sosyal etkileşimi teşvik eden açık alanları hem de çocukların mahremiyet duygusu kazanmaları için fırsatlar sunan özel alanları içermelidir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Bununla birlikte Green (2011; akt. Çakmakçı ve Yıldız, 2022)'e göre çocukların gün içerisinde odasında özgürce koşmak, arkadaşlarıyla etrafı dağıtmak, oyuncaklarını tek bir odada toplamak ve orada özgürce oynamak, bazen yalnız kalmak gibi gereksinimleri vardır ve bu gereksinimi karşılanamayan çocukların oynayacağı oyun türlerine ve oyunları kimlerle oynayacaklarına etkisi olmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar ile bu araştırmanın çocukların kendi odasına sahip olmasına ilişkin bulgularının örtüşmediği düşünülebilir. Ancak alanyazındaki çalışmalarda çocuğun kendine ait bir odasının olmasının çocuğun oynadığı oyunların türlerini ve oyunları kimlerle oynayacağını etkilediği ifade edilirken bu durumun çocuğun oyun algısına etkisi olup olmayacağına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Buradan hareketle çocuğun oyun tercihleri ile oyun algısının paralel olmayabileceği yorumu yapılabilir.

4.1.2.5. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Okulöncesi Eğitim Alma Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularında ölçeğin “mutluluk” alt boyutunda okulöncesi eğitim görmüş çocukların okulöncesi eğitim almamış çocuklara göre oyun algısının daha çok mutluluk yönünde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi eğitim almış çocuklarda oyuna ilişkin algının, oyunun mutluluk verdiği sonucundan hareketle çocuklarda oyuna dönük mutluluk algısının okulöncesi eğitim almış olmakla birlikte zenginleştiği söylenebilir. Bununla birlikte okulöncesi eğitim almış olmanın, öğrenme, sosyalleşme, liderlik boyutlarında ve envanterin gelinine ilişkin belirleyici bir unsur olmadığı görülmektedir. Koçyiğit ve Başara Baydilek (2015) okulöncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında; etkinliğin çocuklar için oyun olarak algılanması için etkinliğin içinde; oyuncak, eğlence, hareket ve tercih hakkı gibi unsurların olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç içerisinde yer alan eğlence faktörü çocuğun mutluluğuna yol açar niteliktedir.

Araştırmanın bulguları ve alanyazında yer alan okul öncesi eğitim ve oyun ile ilgili araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde okulöncesi eğitim almış çocukların oyun kurgusunda eğlenmek maksadıyla oyunlara dahil olduğu ve bu sürecin çocuğun oyun algısında mutluluk kavramının ön plana çıkmasına yol açtığı söylenebilir.

4.1.2.6. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Aile Yapısı Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre geniş ailede yaşayan ilkokul öğrencilerinin oyuna yönelik algısının tüm alt boyutlarda çekirdek ailede yaşayan çocuklardan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Geniş ailede yaşayan ilkokul öğrencilerinin oyuna yönelik algısında; kuralların ve uyumlu olmanın daha az gerekli olduğu, mutluluk, öğrenme ve sosyalleşme boyutlarının ise çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha ön planda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak geniş aile içerisinde yaşayan çocuklarda, büyükanne, büyükbaba, dayı, hala vb. yakın akrabalarla etkileşimlerinin çocukların oyun algılarının belirleyicilerinden olduğu görülmektedir. Bu durumda aile içi etkileşim ve iletişimin fazla olması, çocuğun oyun arkadaşı sayısının ve oynayabildiği oyun çeşitliliğinin fazla olmasına bağlı olarak oyun algılarının biçimlenmesine etki etmektedir şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte çocuğun ebeveynlerinin dışındaki yetişkinlerin, çocuğun gönlünü almaya yönelik hareketler kapsamında çocuğun oyunda kurallara esneklik getirmesine göz yumma ve uyumsuz davranışlarına tolerans tanımalarının çocuğun oyun algısını bu anlamda olumsuz etkilediği düşünülebilir. Nitekim Yağbasan ve İmİK (2006)'e göre aile; bireylerin ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği, toplumun temelini ve sürekliliğini sağlayan oldukça önemli yeri olan sosyal bir yapıdır. Bu yapı içerisinde sergilenen ve geliştirilen olumlu ya da olumsuz yöndeki iletişim biçimleri bireylerin sosyal yaşam alanlarını da etkiler boyuttadır.

Araştırmanın aile yapısına ilişkin bulgusu ile alanyazındaki konu ile ilgili çalışmalar göz önünde bulundurularak çocukların içinde yetiştikleri ailedeki birey sayısının ve ebeveynleri dışındaki yetişkinlerle iletişim halinde olmalarının sosyalleşmeleri üzerindeki etkilerinin oyun kavramına yönelik algılarında da sosyalleşme ile ilgili farklılaşmaya yol açtığı yorumu yapılabilir.

4.1.2.7. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin oyun algılarının “kurallar ve uyum” alt boyutunda kardeş sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre iki kardeşi olan ilkokul öğrencilerinin bir kardeşi olanlara göre oyun algısında kurallara ve uyuma daha çok önem verdiği görülmüştür. Alanyazında kardeş sayısının oyun algısı üzerindeki etkisini araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Demiriz ve Ulutaş (2016) çocukların kendi ifadelerine yaptıkları araştırmada tek kardeşi olan çocuklarla iki kardeşi olan çocuklar arasında mutluluğun farklılaştığı ve iki kardeşi olan çocukların kendilerini tek kardeşi olan çocuklardan daha mutlu bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyla araştırmanın sonucu birlikte değerlendirildiğinde iki kardeşi olan çocukların tek kardeşi olan çocuklara kıyasla uyumlu yaşamayı daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) da bu sonucu destekler şekilde, ailede çocuk sayısı arttıkça anne-baba etkileşiminin azaldığını ancak çocuklar arası etkileşimin arttığını vurgulamışlardır.

Yukarıda verilen bulgu ve alanyazında yer alan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde iki kardeşe sahip olan çocukların kardeşleri ile arasında uyumlu olmaya yönelik geliştirdikleri algının oyun algılarında da etkili olduğunu söylemek doğru olacaktır.

4.1.2.8. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Anne-Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırma verilerinin analiziyle birlikte elde edilen bulgulara dayalı olarak; ilkokul öğrencilerinin oyun algılarının anne babaların çalışıp çalışmadıklarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gülay Ogelman, Aytaç, Erol, Erdentuğ, Akdeniz Yolaç ve Güner Özbilenler, (2019) yaptıkları çalışmayla çalışan anne ve babaların çocuklarıyla zaman geçirmesinin çocukların kişilik gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır.

Her ne kadar çalışan anne ve babaların çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın azaldığı düşüncesiyle bu sonuç çelişse de araştırmanın nitel aşamasında elde edilen sonuçlarda da ifade edildiği üzere çocuklar oyunu arkadaşlarla oynanan bir kavram olarak algıladığından anne-babanın çocuklarıyla yeterli zaman geçirmemesinin çocukların

oyuna yönelik algısını etkilemediği yorumu yapılabilir. Ancak bu yorum anne ve babaların çocuklarıyla zaman geçirmesine gerek olmadığı şeklinde algılanmamalıdır. Bu yorum yalnızca çocuğun oyun algısı için geçerli olabilir.

4.1.2.9. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ilkökul öğrencilerinin oyun algılarının annenin eğitim seviyesine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgularına bakıldığında “mutluluk” alt boyutunda annesi ilkökul mezunu olan çocukların; annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre aleyhte farklılaştığı, “öğrenme” alt boyutunda annesi ilkökul mezunu olan çocuklarla annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında, annesi ilkökul mezunu olan çocukların aleyhinde farklılaştığı, “sosyalleşme” alt boyutunda ise annesi üniversite mezunu olan çocukların; annesi ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan çocuklara göre annesi üniversite mezunu olanların lehinde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bağçeli Kahraman ve Başal (2011) anne eğitim seviyesiyle çocukların oynadıkları oyunlar ve oyuncaklar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmış ve anne eğitim seviyesinin çocukların tercih ettiği oyun ve oyuncakları etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinin oyun algısıyla doğrudan ilişkili olduğu varsayımıyla araştırmanın bu sonucunun beklenmedik bir sonuç olduğu söylenebilir. Öte yandan Döker (2020) yaptığı araştırmayla lisans ve lisans üstü eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarına karşı daha fazla demokratik tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Işıkoğlu ve Bora İvrendi (2008)’nun araştırma bulgusuna göre yüksek öğretim derecesine sahip annelerin ilkökul seviyesinde mezuniyete sahip annelere göre çocuklarının akademik oyunlarına daha çok katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgusu ile alanyazındaki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde çocukların oyun ve oyuncak tercihinin oyun algısı üzerinde çok fazla etkili olmadığı ancak annenin çocuğuna karşı demokratik bir tutum sergilemesinin ve çocuğun akademik oyununa katılımının oyun algısını çeşitli şekillerde etkilediği yorumu yapılabilir.

4.1.2.10. İlkokul Öğrencilerinin Oyun Algılarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son bulgusuna göre ilkokul öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre oyun algılarının “mutluluk” ve “sosyalleşme” alt boyutlarında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babaları lise mezunu olan çocukların, babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan çocuklara göre oyun algılarında mutluluk kavramının daha geri planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babaları üniversite mezunu olan çocuklar babaları lise mezunu olan çocuklara göre oyunu daha çok sosyalleşme aracı olarak görmektedir.

Yukarıda verilen sonuçlardan mutlulukla ilgili kısım beklenmedik bir sonuçtur. Babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklarıyla ilgilenme düzeylerinin arttığı ve çocukların oyuna dönük algılarının daha olumlu olduğu yönünde sonuç ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Satılmış, 2010; Kuruçırak, 2010; Sımsıkı, 2011; Deleş ve Kaytez, 2020; Dede, 2022). Ancak araştırmanın sonucuna bakıldığında eğitim seviyesi ortaokul seviyesinden lise seviyesine çıktığında mutluluk beklentisinin düştüğü görülmüştür. Hatta araştırmanın bu sonucunun kendi içinde çeliştiği de görülmektedir. Babaların eğitim seviyesi lise seviyesinden üniversite seviyesine yükselirken çocukların oyunla ilgili mutluluk beklentilerinin artması bulgusu ortaokuldan liseye geçişte azalmasıyla çelişmektedir.

Oyun algısının “sosyalleşme” alt boyutunda babaların eğitim seviyesinin liseden üniversiteye çıktığında çocukların oyunu daha fazla sosyalleşme aracı olarak görmesi sonucu Işıkoğlu ve Bora İvrendi (2008)’nin araştırma sonucuyla açıklanabilir. Nitekim Işıkoğlu ve Bora İvrendi (2008) araştırmalarının sonucunda anne ve babaların eğitim seviyelerinin artmasıyla ebeveynlerin çocukların oyunlarına daha fazla katılım gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın babaların mezuniyeti ile çocukların oyun algısının farklılaşmasına ilişkin bulgularından “mutluluk” ile ilgili kısmı aslında farklılaşmanın babaların mezuniyetiyle ilgili değil babaların meslekleriyle ilgili olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Babaların eğitim seviyelerine göre oyun algısı “mutluluk” alt boyutundaki farklılaşmanın, annelerin eğitim seviyelerindekine benzer bir sonuç olmaması, çocukların oyun algılarının “mutluluk” alt boyutunda babaların anneler kadar etkili olmadığı şeklinde bir düşünceye yol açmaktadır.

Araştırmanın babaların mezuniyeti ile çocukların oyun algısında sosyalleşme alt boyutunda farklılaşma olması, alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarında da ifade edildiği üzere, babaların eğitim seviyesinin artması ile birlikte çocukları ile daha fazla oyun oynadıkları ve bunun neticesinde çocuğun sosyal özgüveninde bir artış olması ile açıklanabilir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma gerçekleştirilirken ihtiyaç duyulan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve bu araçla ebeveynlerin çocukların oyun algısını etkileyen demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ebeveynlerin kişilik özelliklerini ya da ebeveynlik tutumlarını belirlemeye yönelik başka veri toplama araçlarından da faydalanarak elde edilen verilerle korelasyon çalışması yapılarak çocukların oyun algısıyla ebeveynlerin özelliklerinin ilişkileri araştırılabilir.
2. Araştırmanın nitel aşamasında çocukların oyunu “öğretici” bir kavram olarak algıladıkları görülmüştür. Buradan hareketle çocukların eğitimleri esnasında zorlandıkları konuların oyunla eğitiminin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılarak alternatif bir eğitim programı üzerine araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmanın sonucuna göre geniş ailede yaşayan çocukların oyun algısında oyunun kuralları ve uyumlu olmanın gerekliliğinin geri planda olmasının sebebi olarak ailedeki ebeveyn dışında kalan yetişkinlerin çocuklara yönelik esnek tutumları görüldüğünden geniş aile olarak yaşamlarını sürdüren ailelerdeki ebeveynlerin ve yetişkinlerin bu konuda bilgilendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Okulöncesi eğitim almış çocukların oyun algısında mutluluğun daha ön planda olmasından hareketle okulöncesi eğitime erişim imkânı olmayan ailelerin okulöncesi eğitim müfredatına ve bu müfredat kapsamındaki oyun içerikli etkinliklere açık erişimi sağlanarak bu konuda erişim sıkıntısı yaşayan dezavantajlı çocukların ihtiyacı karşılanabilir.
5. Annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocukların oyuna yönelik algısında “öğrenme” kavramının daha ön plana çıkması, babaların eğitim seviyesinin çocukların oyun algısında aynı yönde bir etkisi olmaması sonuçlarına dayanarak özellikle annelerin

Çocukların oyunlarına daha çok zaman ayırması ve çocuklarıyla akademik oyunlar oynamaları  onerilir.



KAYNAKÇA

- Ahioglu, N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. (Yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akandere, M. (1998). *Sportif Oyunlara Hazırlayıcı Toplu Eğitsel Oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları* (2 b.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Akça, R. P. & Baran, G. (2016). Investigation of game perception of Syrian refugee children attending to first grade of primary school by using picture drawing method. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(12), 16-23.
- Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (1982). İbn Sina'nın Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*. Hayat Yayıncılık.
- And, M. (2000). *Çocuk Oyunlarının Kültürümüzde Yeri ve Önemi*. 06 05, 2022 tarihinde <http://www.halksahnesi.org/?s=Çocuk+Oyunlarının+Kültürümüzde+Yeri+ve+Önem> i adresinden alındı
- Aral, N. (2000). Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*(265), 15-17.
- Arnold, A. (1995). *Çocuğunuz ve Oyun*. Denge Yayınları.
- Arpacı, F. & Ersoy, A. F. (2003). Orta öğretimdeki gençlerin konut koşulları ve konutun gencin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1-17.
- Artar, M., Şener, D. & Çok, F. (1998). Ankara'da açık alanlarda çocuk oyunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23-27.
- Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağçeli Kahraman, P. & Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1344-1366.
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

- Bal, H. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2021). *Oyun ve Oyun Materyalleri*. Efe Akademi Yayınevi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Douz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baykoç Dönmez, N. (2000). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı* (1 b.). Esin Yayınevi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Berk, L. E. (2012). *Infants And Children Prenatal Through Middle Childhood* (7 b.). Allyn & Bacon.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli oyun etkinliklerinin 7-8-9 yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biçer, S. Y. (2000). *Sportif Çalışmaların ve Oyunların Zihinsel Özürlü Çocuklar Üzerindeki Etkileri* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binbaşoğlu, C. (1997). Çocuk Eğitiminde Oyun. *Çağdaş Eğitim Dergisi*(231), 19-21.
- Blanck, G. (1990). Vygotsky: The man and his cause. L. C. Moll (Dü.) içinde, *Vygotsky and Education* (s. 31-58).Cambridge University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (Çev. G. Haktanır). Anı Yayıncılık.
- Bozoklu, F. (1994). *Okulöncesi çağındaki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bruner, J. S. (1975). Poverty and childhood. *Oxford Review of Education*, 1(1), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni (3. Baskı)*. (Çev. S. B. Demir) Eğiten Kitap.
- Çakmakçı, M. & Yıldız, S. (2022). Çocuğun Odası ile İlişkisinin Esneklik Kavramı Üzerinden İncelenmesi. *bāb Mimarlık ve Tasarım Dergisi*, 3(1), 42-54.
- Çetin, F., Bilbay, A., Kaymak, A. & Deniz, A. (2001). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. Epsilon Yayıncılık.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky and Pedagogy* (3 b.). Routledge Falmer.
- Dede, Ö. (2022). *Babaların evde oyuna katılımı ile çocukların oyun eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deleş, B. & Kaytez, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*(84), 101-116.

- Demiriz, S. & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Dirim, A. (2000). *İlköğretim Okulları İçin Çocuk Oyunları*. Esin Yayınevi.
- Döker, T. (2020). *Dört-altı yaş çocukların sosyal ve oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, N. (1992). *Oyun Kitabı* (5 b.). Esin Yayınevi.
- Durualp, E. (2022, 03 12). *Açık Ders Kaynakları*. Ankara Üniversitesi: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=6889> adresinden alındı
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 29-42.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum - Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (Çev. D. Öngen) Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 249-264.
- Erdal, K. (2019). Çocuk oyunlarında değerler eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 53-59.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fleer, M. (2017). Lenses On Play: Classical and Developmental Theories of Play. *İçinde, Play in the Early Years* (s. 111-124). Cambridge University Press.
- Goelman, H., Andersen, C. J., Anderson, J., Gouzouasis, P., Kendrick, M., Kindler, A. M., Koh, J. (2003). Early Childhood Education. (W. M. Reynolds, G. E. Miller ve I. B. Weiner, Dü) *Handbook of Psychology*, 283-331.
- Gözel, Ü. & Gündoğdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158.
- Gülşay Ogelman, H., Aytac, P., Erol, A., Erdentuğ, F. G., Akdeniz Yolaç, Ö. & Güner Özbilenler, M. (2019). Anne-Baba ve çocuk görüşleri doğrultusunda oyun. *International Anatolia Academic Online Journal*, 5(2), 65-87.
- Güneş, G., Tuğrul, B. & Demir Öztürk, E. (2020). Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 29-51.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Tutibay Yayınları.
- Huizinga, J. (1995). *Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Derleme*. (Çev. M. A. Kılıçbay) Ayrıntı Yayınları.
- Işıkoğlu, N. & Bora İvrendi, A. (2008). Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 47-57.
- Jersild, A. T. (1983). *Çocuk Psikolojisi* (4 b.). (Çev. G. Günçe). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM).
- Jones, M. (2000). *Çocuk ve Oyun*. (Çev. A. Çayır). Kaknüs Yayınları.
- Kale, R. (1997). Oyun Çocuğun Özgürlüğüdür. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*(51), 18-20.

- Kandır, A. (2000). Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar. *Mesleki Eğitim Dergisi*.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kasap, N. E. (2008). *Yeni Çağın Çocukları: Çocuklarınızı Başarılı Kılacak Yöntemler*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. S. & Özturan Sağır, M. (2017). Çocukların oyunlarına yönelik algıları ölçeği (ÇOYA) Türk kültürü uyarlama çalışması. *International Journal of Social Science*(57), 107-125.
- Kıldan, O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızıloluk, H. (2001). Okulöncesi Dönemde Grup Oyunlarının Çocuğun Sosyalleşmesi Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(24), 81-89.
- Koçyiğit, S. & Başara Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XII(I), 1-26.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), 324-342.
- Köksalan, B. & İzci, E. (2002). Development Psychomotor Skills by Playing Games. *First International Education Conference* . Famagusta, Nort Cyprus.
- Kuru, O. (2009). *Dokuz yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 Aylık bebeği olan babaların, babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılımı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lever, J. (2020). Sex Differences in The Complexity of Children's Play and Games. G. Handel içinde, *Childhood Socialization* (s. 19). Routledge.
- Mangır, M. & Aktaş, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*(26), 14-18.
- MEGEP. (2008). *Oyun Etkinlikleri - II*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moller, L. C., Hymel, S. & Rubin, K. H. (1992). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex roles*(50), 331-353.
- Nicolopoulou, A. (1991). Play, Cognitive Development, and The Social World: The Research Perspective. İçinde B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin Tripp (Ed.), *Play and The Social Context ff Development in Early Care and Education* (s. 129-142). College Pres.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Onur, B. & Güney, N. (2004). *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Öngen, D. (1991). *Okul öncesi çağıdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal-bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ördem, Ö. & Yıldız, F. (2018). Çocukların oyun kavramına yönelik algıları ve düşünceleri. *Turkish Studies*, 13(18), 1007-1019.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun (Çocuğa Oyunla Yardım)*. Anı Yayıncılık.
- Özer, D. S. (2001). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964). *The Early Growth of Logic in the Child*. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pilten, P. & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Anı Yayıncılık.
- Razon, N. (1985). *Okulöncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi*. Ya-Pa.
- Rockhill, C. M., Fan, M.-Y., Katon, W. J., McCauley, E., Crick, N. R. & Pleck, J. H. (2007). Friendship interactions in children with and without depressive symptoms: Observation of emotion during game-playing interactions and post-game evaluations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 429-441.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 60-81.
- Satılmış, M. (2010). *Öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları ile anne baba tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sel, R. (1990). *Her Yaşa Göre Oyunlar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (1 b., Cilt 2). Morpa Kültür Yayınları.
- Sımsıkı, H. (2011). *Baba katılımının ebeveyn tutumu, bağlanma stili ve çift uyumu açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Suinn, R. M. (1996). *Zihinsel Antrenman Kılavuzu*. (Çev. T. Bağırman), Bağırman Yayınevi.
- Sunay, H. (1994). Okulöncesi Eğitiminde (5-6 Yaş Grubu) Beden Eğitimi, Oyun Etkinlikleri ve Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*(205), 37-41.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar* (3 b.). Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon.

- Topkaya, İ. (2004). *Oyun ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri*. Hayat Yayınları.
- Tuğrul, B. (2010). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. R. Zembat (Ed.) içinde, *Oyun Temelli Öğrenme* (s. 35-76). Anı Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okul öncesi Eğitiminde Oyun ve Önemi. İçinde U. Tüfekçioğlu, *Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ulutaş, A. (2011). Okulöncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(6), 232-242.
- Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Warner, L. & Sower, J. (2005). *Educating Young Children*. Pearson & Allyn and Bacon.
- Yağbasan, M. & İmİK, N. (2006). Öğretmenlerin aile İçi iletişimi (Malatya ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227-245.
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 74-85.
- Yavuz, C. & Şık, A. (2022). Kavram Öğretim Yöntemlerinde Oyun ve Oyuncanın Yeri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 31-61.
- Yavuzer, H. (2003). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. Remzi Kitapevi.
- Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Desing, Art and Communication*, 9(2), 130-144.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1987). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yürümez Demir, S. (2021, 04 09). *Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi ve Anne Baba Tutumu*. Aile Rehberim: http://www.ailerehberim.com/cocugum/gelisim/default.asp?bolum=büyümevegelisme&konu=26351&kose_id=122

ETİK KURUL ONAYI



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	28/02/2022
Protokol No	02/19
Araştırma Başlığı	İlkokul öğrencilerinde oyun algısı
Araştırma Türü	Karma yöntem araştırma
Araştırmacılar	Ekrem Cengiz AKDENİZ (Sorumlu Araştırmacı) Doç Dr. Alper KAŞKAYA (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EKLER

EK-1 Araştırma İzni



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-48824644
Konu : Araştırma İzni

28/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/04/2022 tarih ve 161485 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Doç.Dr. Alper KAŞKAYA'nın yaptığı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Ekrem Cengiz AKDENİZ'in, "İlkokul Öğrencilerinde Oyun Algısı" konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmasına yönelik izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 27/04/2022 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan ilkokullarda gerekli verilerin temin edilmesine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **02 Mayıs 2022 - 1 Haziran 2022** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YILGİT
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Recep GÜNDÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mah. Lokman Hekim Sok. No: 8/2 23100 ELAZIĞ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İTALİ VHKİ

Telefon No : 0 (424) 238 50 24

E-Posta: elazigmem@meb.gov.tr

İnternet Adresi: elazig.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks 4242333670

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **aef7-07c7-31be-8467-07cd** kodu ile teyit edilebilir.



EK-2 Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket formu yüksek lisans kapsamında ilkökul çocuklarının oyun algısı ölçeği hazırlanabilmesi için görüşme formu niteliğinde hazırlanmıştır.

Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, isim belirtme gerekliliği bulunmamaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan yanıt vermeniz araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırarak çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Ekrem Cengiz AKDENİZ

A- KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** ☐ Kız ☐ Erkek
2. **Yaşınız:** ☐ 7 yaş ☐ 8 yaş
☐ 9 yaş ☐ 10 ve üzeri yaş

B- OYUN ve OYUN OYNAMAK İLE İLGİLİ OLARAK;

1. Oyun oynamak ilgili ne düşünüyorsun?
Cevabın:
2- Oyun ve oyun oynamak denildiğinde aklına gelen şeyi boş bırakılan yere yazabilir misin? Dilediğin kadar yazabilirsin/söyleyebilirsin.
Cevabın: 1- Çünkü; 2- Çünkü; 3- Çünkü; 4- Çünkü; 5-

Çünkü;
6-
Çünkü;
3. Neden oyun oynarsın?
Cevabın: ✎
4. Oyun nasıl oynanır? Ne zaman oynanır? Kimlerle oynanır? Nerede oynanır?
Cevabın:
5. Oynadığın oyunlardan biraz bahseder misin?
Cevabın:
6. Bir oyun nasıl başlar? Nasıl biter?
Cevabın:
7. Oyun nasıl oynanır? (Planlı mıdır? Anne babayla mı? Gelişigüzel mi?)
Cevabın:
8. Oyun oynamak faydalı mıdır? Neden?
Cevabın:
9. Oyun oynamak zararlı olabilir mi? Neden?
Cevabın:
10. Oyun oynamak için ne gereklidir?
Cevabın:
11. Oyun oynamak konusunda anne ve baban ne düşünüyor olabilirler? Anne ve babanın bu düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsun?
Cevabın:

12. En sevdiğin oyun nedir? Neden bu oyunu çok seviyorsun?
Cevabın:
13. Oyun oynarken ne hissediyorsun? Neden?
Cevabın:



Ek-3 Anket Formu

Sevgili öğrenci,

Katılmış olduğunuz anket çalışması yüksek lisans kapsamında yapılan bir araştırma için bilgi toplamak amaçlıdır. Bu bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır ve kimliğinizi açık edecek hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Bu nedenle aşağıdaki bilgileri işaretlerken samimi bir şekilde işaretleyebilirsiniz. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki seçeneklerden kendinize uygun olanı (X) ile işaretleyin

1. Cinsiyetim: ☐ Erkek ☐ Kız
2. Yaşım: ☐ 9 ☐ 10
3. Kendime ait bir odam var: ☐ Evet ☐ Hayır
4. Anaokuluna gittim: ☐ Evet ☐ Hayır
5. Aile yapım şöyledir: ☐ Çekirdek ☐ Geniş
6. Kardeş sayım şöyledir: ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ve fazla
7. Anne ve babamın çalışma durumu aşağıdaki gibidir:
☐ Annem ve babam çalışmıyor ☐ Annem çalışıyor
☐ Babam Çalışıyor ☐ İkisi de çalışıyor
8. Annemin eğitim seviyesi: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
9. Babamın eğitim seviyesi: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

İlkokul Öğrencileri Oyun Algıları Ölçeği

Aşağıdaki seçeneklerden kendinize uygun olanı (X) ile işaretleyin

M/F	Ölçek Maddeleri	Her Zaman (3)	Bazen (2)	Hiçbir Zaman (1)
1	Teneffüs bitse de oyuna devam etmek isterim			
2	Oyuncaklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan hoşlanmıyorum			
3	Arkadaşlarımla ne oynayacağımıza ben karar vermek isterim			
4	Grupla oynanan oyunlarda takım kaptanı ben olmak isterim			
5	Arkadaşlarla oynayacağımız oyunların kurallarını ben koymak isterim			
6	Oyun oynamak beni heyecanlandırır			
7	Oyun oynamanın mutluluk veren bir yönü vardır			
8	Oyun oynarken eğlenirim			
9	Yeni oyunlar öğrenmek beni heyecanlandırır			
10	Oyun yeni şeyler öğrenmemize yardımcı olur			
11	Oyun oynamak el becerilerimizi geliştirir			
12	Aile bireyleriyle oynamak beni mutlu eder			
13	Arkadaşlarımla oynamayı ailemle oynamaya tercih ederim			
14	Oyun sırasında kurallara uymayan arkadaşlarımı uyarırım			

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Ekrem Cengiz AKDENİZ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fakülte	Giresun Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü	
Bölümü	
Makale ve Bildiriler	
1. Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri- Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, Yıl 2021, Cilt 3 , Sayı 4, Sayfalar 117 – 154 2. Lisansüstü Eğitimlerine Devam Eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Yıl 2021, Cilt 8 , Sayı 1, Sayfalar 122 – 141 3. “P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler” eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri- Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), Yıl 2021, Cilt 7 , Sayı 1, Sayfalar 214 – 228 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul Öncesi Eğitimde Veli Kaynaklı Yaşanılan Sorunlar Ve Çözümleri- Journal Of Academic Social Resources, Yıl 2021, Cilt 6, Sayı 25 Sayfalar 916 – 927 5. P4C Küçük Çocuklar Büyük Fikirler, Uluslararası Projeden Uygulamaya Eğitim Sempozyumu 01/04/2021 6. Umutsuzluğa Umut Olmak, Örnek Çalışmalar Paylaşım Günleri Elazığ-2016 Bildiri Kitabı. Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları. No: 4 (ISBN: 978-975-11-4158-3).	